


Trabajo Integrador Final

EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR: ESPACIOS EMERGENTES PARA LA GESTIÓN DE LA COMUNICACIÓN

An abstract artwork featuring a dense collection of colorful brushstrokes in shades of red, orange, yellow, green, blue, and purple, creating a dynamic and energetic composition.

**María Antonella Ledda
Astrid Lorelei Ullman**

**EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR:
ESPACIOS EMERGENTES PARA LA GESTIÓN
DE LA COMUNICACIÓN**

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Periodismo y Comunicación Social

Ledda, Maria Antonella

N° Legajo: 18927/7

Ullman, Astrid Lorelei

N° Legajo: 19197/0

Trabajo Integrador Final

Directora: Lic. María Belén Fernández

Co- Director: Prof. Darío Gastón Artiguenave

Creemos en la construcción colectiva de conocimiento y en la libertad de circulación de las obras, por eso si querés usar este trabajo para nuevas investigaciones o fundamentaciones, problematizarlo, criticarlo, o mejorarlo podés hacerlo citándolo de la siguiente manera:

Ledda M. A. & Ullman A. L. (2016). *Equipos de Orientación Escolar: espacios emergentes para la gestión de la comunicación*. (Tesis de grado de la Licenciatura en Comunicación Social). Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. La Plata.

Del mismo modo, para cualquier duda, comentarios o sugerencias podés escribir a las siguientes casillas de correo electrónico:

antonella_ledda@hotmail.com

astridullman91@gmail.com

La Plata, agosto de 2016. –

Agradecimientos

No llegamos a esta instancia por producto del azar, sino que es el final de un proceso que no sólo dependió de nosotras, sino que muchas otras personas fueron parte del mismo, y contribuyeron en él.

En primera instancia queremos reconocer la generosidad de las orientadoras de los dos EOE con los que trabajamos, y de los/as integrantes de las escuelas en general. Nos abrieron sus puertas y nos dejaron trabajar en ellas libremente. Agradecerle a Teresita Chá por sus alentadoras palabras.

A María Belén Fernández y Darío Artiguenave por su acompañamiento y generosidad.

A Mati y a Dani por prestarnos su ojo crítico, por tomar la ardua y aburrida tarea de corregir un texto que no es propio, pero realizado con una dedicación tal que lo pareciera. A Flor por la minuciosa lectura. A Mica por su sinceridad. A Carla por cumplirnos los caprichos y embellecer nuestro trabajo

A *los pibes*, esa hermosa familia platense que conformamos entre cursadas, mates, birras, fernet, *Dos palabras*, asados, picadas y recitales; y a *Alquimia Comunicaciones* por permitirnos empezar a jugar, crear y aprender de qué va todo este maravilloso mundo de la comunicación.

A Paulo Freire por descubrirse, sufrir y luchar con los desharrapados del mundo.

En lo personal, no puedo dejar de reconocer el esfuerzo que mi mamá y mi papá hicieron para que pueda estudiar. Les agradezco infinitamente la posibilidad que me dieron, aun en las diferencias y desacuerdos.

A mi adorado, único e irrepetible Agustín, quien no sólo me acompañó desde el inicio de mi vida, sino que además tuvimos la posibilidad de compartir un verano de finales, yo en los comienzos de mi carrera y él ya sobre el final de la suya.

A mis amigas de siempre.

A Iván que durante seis años envió buenas vibras cotidianamente por Ruta 2 y, en la recta final, acompañó paciente y amorosamente desde La Plata.

A Laurita que me hizo el aguante siempre, aniquiló cucarachas por mí, me llenó la vida de belleza, música y paz, e hizo mis días en La Plata mucho más felices.

Astrid: gracias por elegirme, y permitir elegirme para recorrer este camino juntas. No sólo has demostrado ser una excelente compañera durante estos años, sino una gran persona y hermana de la vida. Y gracias, también, por dejarme jugar con tus ideas y *flashar* con las palabras. Valoro tu esfuerzo, lo admiro. Siempre te lo he dicho: tus logros son una victoria de la clase obrera.

Por último, quiero dedicarle esta tesis a Anita, Juan, Mari, Mimi y la Piru, las personas que de modo más incondicional me han amado y cuidado en la vida. ¡La “periodista” se recibe!

Anto

Quiero agradecerle a Gri, Levy, Cami e Ibel, por enseñarme a compartir la pieza, la comida, los útiles y el corazón. La *hincha* con la escuela y las faltas de ortografía se recibe, pero este título es de los cinco porque todos luchamos para que esto se cumpla.

A mi mamá y a mi papá, que a pesar de nuestros continuos desencuentros y disputas, me acompañaron y escucharon.

A Mati por las llamadas matutinas para que estudie Cultura, desde aquel momento llenás mis días de sonrisas y amor. Gracias por tu honestidad y serenidad en mis ahogos en un vaso con agua.

A mis amigas de la pensión, sin ellas no hubiese soportado ni un mes en La Plata. A mis amigas y amigos de acá y de allá, por su incondicionalidad y cariño. A les belles que conocí en el CILE, de quienes aprendo todos los días.

A Anto por escribirme y entenderme, siempre supiste transformar mis ideas en hermosos párrafos. El camino tuvo muchos sinsabores pero no nos abandonamos; en el fondo, sabíamos que queríamos (re) pensar juntas una educación transformadora y, sin duda, valió la pena.

A la educación pública, que aunque la critico y creo que tiene miles de cuestiones para mejorar, por ella llegué hasta acá.

Astrid

Canción obvia

Elegí la sombra de este árbol para
descansar de lo mucho que haré
mientras te espero.

Quien espera en la pura espera
vive un tiempo de espera vana.

Por eso, mientras te espero
trabajaré los campos y conversaré con los hombres.

Mi cuerpo sudará, quemado por el sol,
mis manos se llenarán de callos;
mis pies aprenderán el misterio de los caminos;
mis oídos oirán más,

mis ojos verán lo que antes no vieron,
mientras te espero.

No te esperaré en la pura espera
porque mi tiempo de espera es un tiempo de quehacer.

Desconfiaré de aquellos que vendrán a decirme,
en voz baja y cautelosa:

es peligroso hacer

es peligroso hablar

es peligroso caminar

es peligroso esperar como tú esperas,

porque esos espantan la alegría de tu llegada.

Desconfiaré también de aquellos que vendrán a decirme,

con palabras fáciles, que has llegado,

porque al anunciarte ingenuamente,

más bien te denuncian.

Estaré preparando tu llegada

como el jardinero prepara el jardín

para la rosa que se abrirá en primavera

Paulo Freire, Ginebra, marzo de 1971

Índice

1. ¿Cómo llegamos a esta investigación?	13
2. Camino a la investigación	17
Objetivos.....	17
Pregunta Problema.....	18
Palabras claves	18
Marco Teórico	18
Marco Metodológico	25
3. Desarmando los EOE.....	29
Un poco de historia	31
¿Qué enuncian las normativas con relación a los EOE?	34
¿Qué se espera de quienes intervienen en los EOE?	42
Algunas consideraciones	43
4. Voces de los EOE.....	45
Jóvenes: ¿sujetos de derecho?.....	52
Apagando incendios	58
Aportes del EOE en los procesos de aprendizaje	60
EOE: vínculos al exterior de la escuela	64
Mediaciones comunicacionales.....	66
Algunas consideraciones	69
5. Reflexiones finales	73

Epílogo79

Bibliografía.....81

1. ¿Cómo llegamos a esta investigación?

La educación como campo de conocimiento nos interesa a las dos, nos interpela generándonos preguntas y desafíos; es un espacio en el cual intervenimos, tanto desde la docencia como desde la investigación. A los pocos años de ingresar en la facultad nos movilizó la idea de cursar el profesorado y junto a otros/as compañeros/as empezamos dicho recorrido. Asimismo, ambas nos formamos en instituciones públicas, desde el jardín de infantes hasta la escuela secundaria –e inclusive la Universidad–. Esto más allá de una elección práctica, es una decisión política-ideológica; lo que en nuestra infancia fue una imposición, hoy se vuelve una elección: elegimos transitar estos espacios.

Sobredeterminadas¹ por estas trayectorias y experiencias, las escuelas secundarias públicas forman parte de nuestro objeto de estudio para el Trabajo Integrador Final. Generar un aporte desde el campo de la comunicación que contribuya a transformar y enriquecer la educación pública es nuestro horizonte teórico-político.

Este aporte lo pensamos también, porque el recorrido por el profesorado nos permitió visibilizar y comprender aún más las crisis y altibajos que atraviesa la escuela –nacida en la Modernidad y pensada como la institución educativa por

1 Rosa Nidia Buenfil Burgos aborda el concepto de sobredeterminación. El mismo pone énfasis en que el sujeto social es el resultado de la articulación de diferentes posicionamientos que no se excluyen ni se superponen entre sí, sino que logran organizarse a partir de un núcleo articulador. Es decir, que si pensamos esto en torno al sujeto de educación podemos arribar a que este se constituye en un proceso de sobredeterminación que lo atraviesa, pero que no lo determina.

excelencia– desde fines del siglo pasado. Hay mucha incertidumbre, interrogantes, disputas y retos en torno a la misma: ¿qué función cumple hoy? ¿Para qué sirve? ¿Quiénes deben formar parte de ella? ¿Cuál es el rol de los docentes, directivos y demás actores institucionales? ¿Qué objetivos tiene, y cuáles debería tener?

Por estas razones, creemos necesario poder pensar desde el campo de la comunicación/educación un aporte a dicha institución, no para brindar soluciones, a la manera de recetas mágicas, sino para contribuir en el análisis y la problematización de la situación educativa actual. La escuela debe redefinir su lugar en la sociedad. Su función concreta ya no es la de “educar al soberano”, sin embargo, y a pesar de todas las falencias que presenta, consideramos que aún sigue siendo:

El espacio de encuentro de las trayectorias socioculturales de las mayorías, y por lo tanto es en ella donde se produce la más ancha y permanente transformación de la cotidianeidad social y cultural [...] y de ahí también que esa escuela pueda y deba ser el lugar más abierto del desarrollo de la inteligencia colectiva y las biografías educativas (Martín-Barbero, 2001: 14).

Por su parte, el interés de trabajar con los Equipos de Orientación Escolar (EOE) surge en un principio, a partir de preguntarnos sobre la gestión de la comunicación en las instituciones educativas. Al encontrarnos con la necesidad de recortar nuestro objeto de estudio, y al indagar cada vez más sobre las dinámicas institucionales escolares, decidimos focalizar el análisis en los EOE. Este dispositivo ha de funcionar en todas las modalidades y niveles del sistema

educativo², mas no todas las instituciones cuentan con uno. Dichos dispositivos se ocupan de:

La atención, orientación y acompañamiento de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con el propósito de contribuir a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje. Eran lo que antes se conocía como gabinetes, donde se atendían los problemas de aprendizaje y de conducta de los estudiantes (ABC de la Educación, 2010: 37).

La duda que se nos presentó en relación con estos espacios era si efectivamente se aborda allí la comunicación y, de ser así, quién o quiénes son los encargados/as de llevarla adelante. Nuestro recorrido por estos espacios comenzó en el 2014 cuando en el marco de las prácticas finales del Profesorado en Comunicación Social nos acercamos al EOE de la Escuela de Educación Media N° 14 “Carlos N. Vergara”. Allí entablamos relación con las integrantes del equipo y, luego, durante la cursada del Taller de Análisis de la Comunicación en las Instituciones Educativas³ empezamos a trabajar particularmente con ellas y su quehacer cotidiano, incluso, ya enmarcadas en nuestro proceso de Trabajo Integrador Final (TIF).

Silvia Duschatzky y Diego Sztulwark plantean la noción de lo “no escolar”, aquellas prácticas que no tienen relación directa con lo específicamente educativo (pensando lo educativo en términos escolares; saberes que deben circular y ser aprehendidos por sujetos carentes de conocimientos, y cuyos contextos no importan a la hora de desempeñar su rol de *alumnos/as*), pero que igual habitan las instituciones e influyen en su cotidianeidad.

² También se encuentran en los Centros Educativos Complementarios.

³ Materia del Profesorado en Comunicación Social.

Lo no-escolar se desarrolla como un diferencial en los modos de estar de los pibes en relación con un dispositivo que no lo lee en su positividad. El aula se ha transformado en un espacio nuevo. En él decenas de chicos se hacen presentes sin “prestar” aquella “atención” regular y constante que pretendemos. Sin embargo la atención *no decae* [...] los chicos están; están sensibles, están perceptibles y despliegan otro modo de atención (Duschatzky & Sztulwark, 2010: 52).

Es en este punto en donde encontramos la vinculación del concepto con los EOE: ¿No es acaso la tarea de los orientadores mediar entre aquello que la escuela debe y dice ser, y lo que efectivamente es? ¿No es mediar entre los discursos, prácticas, deseos y necesidades de los sujetos institucionales? ¿No es leer y abordar lo “no escolar” para que pueda convivir en armonía dentro de esta institución que hace décadas está atravesando crisis en relación con su mandato tradicional de moldear a los/as sujetos, atender a la normalidad y expulsar aquello que no sea afín a su ideario? Y es, también, en estas tensiones, conflictos, y mediaciones en donde vemos la posibilidad de acción de la comunicación.

El presente trabajo se propone como un marco de referencia para problematizar y analizar el dispositivo EOE, así como para pensar qué papel desempeña la comunicación en las instituciones educativas. Asimismo, se podría pensar en los alcances de la investigación por fuera del ámbito académico, considerando la utilidad que ésta tendría para que las integrantes de los EOE la utilicen como un disparador para revisar, analizar, (re) pensar, comparar y problematizar sus propias prácticas.

2. Camino a la investigación

Objetivos

A partir del acercamiento al campo y la indagación de materiales y documentos para analizar los antecedentes del tema, se establecieron los siguientes objetivos.

Objetivo General

Analizar la dimensión comunicacional de las prácticas de intervención de los Equipos de Orientación Escolar en el nivel secundario de la Región Educativa I de la provincia de Buenos Aires.

Objetivos Específicos

- Caracterizar desde los marcos normativos vigentes, la pro-puesta de intervención que se prescribe para los Equipos de Orientación Escolar.
- Explorar el mapa de prácticas de los Equipos de Orientación Escolar de la Región Educativa I.
- Analizar en perspectiva comunicacional las intervenciones de los diferentes perfiles profesionales de los EOE.
- Reflexionar sobre los posibles aportes de un/a comunicador/a en los EOE.

Pregunta Problema

Dadas las transformaciones que impulsa el nuevo Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires y la Disposición 76/08 sobre el rol de los Equipos de Orientación Escolar (EOE), nos interesa indagar dónde habita la dimensión comunicacional en los espacios y prácticas de intervención de los EOE de la Región Educativa I de la provincia de Buenos Aires. Específicamente, las instituciones con las que se trabaja son la Escuela de Educación Media N° 14 “Carlos N. Vergara”, de La Plata y la Escuela de Educación Secundaria N° 3, de Ensenada.

Palabras claves

Equipos de Orientación Escolar – Comunicación/Educación
– Instituciones Educativas – Intervención

Marco Teórico

Las personas nunca piensan ni crean solas, sino que lo hacen ancladas en un contexto sociohistórico. Como si un hilo conductor uniera la historia de los pueblos y sus saberes: no hay pensamientos primigenios ni recetas mágicas. Es por ello, que para realizar esta investigación se tomaron conceptos trabajados por otros/as autores/as para poder construir las bases teóricas que la guiaron. A continuación se desarrollan los mismos.

Comunicación/educación

El campo de la comunicación/educación es desde el cual se toma posición para analizar tanto la comunicación como la educación; y, si bien, por separado, cada uno de ellos constituyen ámbitos de estudio en sí mismos, se eligió esta perspectiva porque desde ella se pueden abordar y

comprender mejor ciertos procesos y prácticas. La sustitución de la “y” por la barra da cuenta de la recuperación y el “reconocimiento de los contextos históricos, socioculturales y políticos” (Huergo, 2001: 6), al igual que de diversas voces y actores.

La comunicación/educación define un tránsito común, vinculado con una presencia en el territorio, que admite la participación de los otros, en virtud de las propias memorias, luchas y/o proyectos: “Significan el reconocimiento del otro en la trama del ‘nosotros’. Significa un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos, de núcleos arquetípicos, de utopías, transidos por un magma que llamamos cultura” (Huergo, 2001: 12). En función de ello, la mirada se recupera desde lo transdisciplinario, rompiendo con la centralización de las disciplinas o con la dominación de perspectivas dogmáticas, y abrazando así la transformación, en términos voluntativos (Huergo, 2001: 14).

Desde este campo se piensa tanto a la comunicación como a la educación, en tanto procesos; mientras que el primero produce sentidos sociales, el segundo forma sujetos y subjetividades. En este sentido, la comunicación no se reduce tan sólo a los medios masivos, ni lo educativo exclusivamente a la escuela, sino que ambos son definidos desde sus complejidades. Por un lado la comunicación entendida como “la articulación de procesos simbólicos, en relación a la producción, circulación y recepción de significaciones y las condiciones históricas, sociales, culturales que los hacen posibles” (Da Porta, 2004: 36); y, por otro, lo educativo definido como todo proceso que a través de una práctica de interpelación “el agente se constituye como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, que modifique su práctica cotidiana en términos de

transformación radical o en términos de una reafirmación más fundamentada” (Buenfil Burgos en Da Porta, 2004: 37).

En consonancia con lo planteado se debe recuperar el rol del docente en comunicación social y sus implicancias en los espacios educativos: “el desafío es no pensarnos como docentes, sino como comunicadores que emprendemos un recorrido por los espacios sociales, para trabajar con sujetos [...]. Una práctica de aprendizaje, que nos tendrá como coordinadores de un espacio que pretende ser transformador” (Documento de Cátedra Comunicación y Educación, 2011: 13). Este es un reto importante, pero desde la perspectiva de comunicación/educación que atraviesa la formación de los/as comunicadores se cuenta con las herramientas para poder enfrentarlos.

Vinculado al planteo anterior, son diversos los ámbitos, espacios, y prácticas (Huergo, 2001) en los cuales se puede intervenir desde el campo comunicación/educación. Por un lado se encuentran los *institucionales-educativos*, como escuelas primarias y secundarias, jardines de infantes, universidades; por el otro espacios *socio-comunitarios* que abarcan a sociedades de fomento, bibliotecas populares, murgas, movimientos sociales, clubes de barrio, experiencias de educación no formal y popular, entre otros; y finalmente espacios *mediático-tecnológicos* en los que se incluyen medios de comunicación –masivos, populares, comunitarios, alternativos– y tecnologías. La categorización propuesta por Jorge Huergo (2001), permite ordenar el análisis sobre el campo de las prácticas, pero el autor advierte que no es posible encontrar estos espacios puramente, sino, que como toda entidad social, están atravesados por múltiples factores que van modificando e influyéndola.

Asimismo, y a riesgo de resultar redundante, cabe destacar que comunicación/educación está atravesado por “una mirada que entiende a la comunicación en la cultura como

un proceso sólo comprensible desde y en las prácticas sociales de los sujetos históricamente situados” (Morabes, 2008: 68). Y es que no es posible dejar de lado el “mundo cultural que nos otorga los marcos de comprensión de nuestra realidad más inmediata” (Documento de Cátedra Comunicación y Educación, 2011: 10), por lo cual las intervenciones que se hagan desde esta perspectiva van a considerar no sólo las especificidades del propio campo, sino también a la cultura.

Institución educativa

La escuela funciona desde sus orígenes como la institución que controla y dispone del saber de modo hegemónico. “Para el caso de ‘la escuela’, el término ‘institución’ alude a un tipo de establecimiento a través del cual se procura concretar la función social de educar” (Fernández, 1998: 37).

Surgida en los albores de la Modernidad como un espacio destinado a conformar los sujetos-ciudadanos que habitaran los nacientes Estados-Nación, monopolizó la educación convirtiéndose en la única forma *posible* de transmisión de conocimientos. Sus modos se universalizaron y se expandió conformando complejos “sistemas educativos” (Garay, 2000: 9). Como expone Lucía Garay, las instituciones son:

Formaciones sociales y culturales complejas en su multiplicidad de instancias, dimensiones y registro. Sus identidades son el resultado de procesos de interrelaciones, oposiciones y transformaciones de fuerzas sociales y no de una identidad vacía o tautológica de la institución “consigo misma” [...] La institución es, entonces, algo más que el discurso que enuncia sobre sí misma (1996: 129).

Para que una institución se conforme como tal hay una serie de normas, leyes, significaciones, valores y códigos que la cimientan. Estas cuestiones pueden estar escritas o

formar parte de discursos que circulan y son apropiados y aprehendidos de manera tácita por quienes habitan las instituciones. Lo relatado anteriormente da cuenta de aquellas prácticas y sentidos legitimados dentro de los espacios, es decir instituidos (Garay, 2000).

La aceptación y apropiación de una institución en términos sociales se va dando a partir de un largo proceso de institucionalización –aprehensión, reconocimiento, legitimación– que va dejando marcas subjetivas en quienes atraviesan esos ámbitos. No obstante, la institucionalización no es un proceso lineal, sino que está signado por diversas transformaciones, luchas, movimientos, resistencias, denominadas instituyentes, que generan –o intentan generar– “una nueva institucionalización, otras características institucionales, otro instituido” (Garay, 2000: 14).

En consecuencia, hay sentidos y subjetividades que circulan y se construyen dentro de estos espacios, que no están vinculados únicamente con el objetivo histórico de la escuela (educar al soberano). Además, estas formas simbólicas dejan marcas y/o se internalizan en todos los actores de la institución, pero sobre todo en docentes y estudiantes. Estos mecanismos de poder garantizan la legitimación de la institución, y por tanto, su perduración en el tiempo (Huergo & Morawicki, 2009).

Se abordó este concepto ya que los Equipos de Orientación Escolar son espacios que nacen y se insertan bajo esta lógica institucional. Pues entonces, es menester comprender las bases que lo cimientan y lo sitúan histórica y territorialmente.

Interdisciplina

La interdisciplinariedad es una noción que se encuentra en la mayoría de las prescripciones relacionadas con los Equipos de Orientación Escolar. Esta perspectiva atraviesa los modos de intervenir y de gestionar los EOE; y, considerando que en estos Equipos pueden desempeñarse diversos perfiles profesionales, en la Disposición 76/08 se establece que: “La interdisciplinariedad no es la yuxtaposición ni una suma de saberes sino una puesta en común, una forma de conocimiento aplicado que se produce en la intersección de un saber con otro u otros” (2008: 1).

La articulación y el trabajo en equipo estratégico son fundamentales para intervenir desde esta concepción, ya que el logro de los objetivos y/o las soluciones halladas se construirán entre todos los actores que estén implicados en la situación. A saber,

los Equipos de Orientación Escolar realizarán sus intervenciones en forma interdisciplinaria, interinstitucional e intersectorial, tendiendo conjuntamente con los demás agentes del Sistema Educativo Provincial, familias y comunidad, al logro de los objetivos educativos y a la defensa y promoción de los derechos de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos (Disposición 76/08, 2008: 2).

Este concepto es retomado porque, a partir de esta investigación, se considera propicio e indispensable el trabajo y reflexión en conjunto que se propone desde el mismo. Por un lado, porque los objetivos que se establecen para los EOE –desde la normativa– no podrán abordarse idealmente si no es desde este lugar de complemento y entrecruzamiento de saberes y estrategias; y, por otro lado, porque necesitamos como investigadoras el encuentro e

intercambio de conocimientos y experiencias entre distintas profesiones, ya que resulta enriquecedor para entender, problematizar, abordar y solucionar diversos hechos y problemas que se presenten en los espacios a intervenir.

Intervención educativa

En palabras de Alfredo Carballeda “la intervención en lo social se presenta como un instrumento de transformación no sólo de las circunstancias donde concretamente actúa, sino también como un dispositivo de integración y facilitación del diálogo” (2006: 3). Este diálogo se puede dar frente a diversas problemáticas, pero también se puede generar al interior de las instituciones para re-ver y reflexionar sobre prácticas, discursos, formas de organización que sean posibles de transformar y/o potenciar.

La clave de pensar la intervención de esta manera es poder puntualizar en el valor que tiene la articulación y generación de diálogos en distintos espacios y momentos, con disímiles actores y contextos. Carballeda profundiza en este proceso de encuentro y acercamiento afirmando que:

“La intervención en lo social es una acción básicamente inter-subjetiva y fuertemente discursiva. De allí que la palabra, la mirada y la escucha sigan siendo sus elementos más sobresalientes” (2006: 5).

La intervención se relaciona con el conocimiento a posteriori, su saber surge de la cotidianeidad, se establece en el hacer y el decir del día a día; y, mediante esos procesos, se llegará a reflexiones, conocimientos e interrogantes que permitan la transformación, solución o problematización de ciertas situaciones. Se puede asociar la intervención con una actividad anticipatoria, que pone el foco en generar diálogos para lograr encuentros de distinta índole, pero siempre desde un lugar estratégico y planificado (Carballeda, 2006).

“La intervención en los escenarios actuales se puede orientar hacia la reparación, hacia la recuperación de capacidades y habilidades que fueron, posiblemente obturadas por las circunstancias que generaron la desigualdad” (Carballada, 2006: 5). Este término resulta significativo y clave para poder conocer, pensar y analizar el accionar de los EOE en las instituciones educativas.

Marco Metodológico

Para desarrollar el proceso planteado en los objetivos de la investigación, se utilizaron diversas herramientas metodológicas enmarcadas en una perspectiva cualitativa que entiende “al lenguaje y a la experiencia como elementos constitutivos de las instituciones y prácticas sociales” (Jensen & Jankowski, 1993: 11) y, en consonancia, a “la producción de significado como un proceso, que se contextualiza y se integra inextricablemente con las más amplias prácticas sociales y culturales” (Jensen & Jankowski, 1993: 15). Este enfoque posibilita alcanzar la objetividad científica no a partir de la recolección y la lectura de datos cuantificables, sino a partir del análisis de los sujetos y sus realidades, basado en las prácticas y discursos que los atraviesan y el modo en que los materializan.

El campo material de la indagación se constituyó por los documentos normativos vigentes referentes a los Equipos de Orientación Escolar, puntualmente los que conciernen a la provincia de Buenos Aires; los profesionales de dos EOE, cada uno constituido por una orientadora social y una educacional, pertenecientes a escuelas de la Región Educativa I de la provincia de Buenos Aires (La Plata y Ensenada); y la documentación (planificaciones, actas, informes) brindada por los EOE en el proceso de investigación.

Al inicio, se procedió a la búsqueda de documentos con el fin de obtener las normativas, trabajos, publicaciones,

disposiciones y leyes que hagan referencia a los Equipos de Orientación Escolar. Esta tarea fue ardua de realizar –más que nada en el rastreo de los comienzos de los EOE–, pero necesaria para lograr reunir todos los materiales que posibilitaran la caracterización de los EOE. Durante el proceso de indagación se halló una tesis de maestría de la Facultad De Trabajo Social de la UNLP titulada: “El quehacer de los Trabajadores Sociales en educación. Del control de ausentismo a la Inclusión educativa”; en un apartado, la licenciada Adriana Himm, reconstruye buena parte de la historia de los trabajadores sociales y su desempeño en las escuelas, aclarando desde un principio que:

Se destaca la insuficiente producción escrita del sector educativo en relación a la tarea de los Trabajadores Sociales y sus equipos de referencia (Equipos de Orientación Escolar). Solo se cuentan con algunas publicaciones puntuales tenidas en cuenta en este escrito. De igual manera, en la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, es escaso el material que hace referencia a la historia de la conformación de los Equipos de Orientación y a la sistematización de la tarea en sí. Solo pueden rescatarse documentos de trabajo, circulares y disposiciones, con lineamientos sobre las intervenciones e incumbencias y el Libro de oro confeccionado con motivo del 50° aniversario de la Dirección (2013: 54).

Es oportuno aclarar que la recopilación de información, no se desarrolló sólo al principio de la investigación, sino que se llevó a cabo durante todo el proceso de la misma y a medida que se consiguieron y/o generaron nuevos datos y saberes, se sistematizaron para que resulte más simple el entrecruzamiento y problematización con los otros materiales recabados.

Al momento de conocer e indagar a actores que intervengan en Equipos de Orientación Escolar y que, desde

su lugar, puedan aportar sus miradas y reflexiones sobre lo que en esos espacios acontece, la herramienta utilizada fue la entrevista en profundidad. Este tipo de entrevista se origina a partir de varios encuentros entre el/la investigador/a y los/as actores partícipes del objeto a investigar, estos encuentros están “dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes [actores involucrados] respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor & Bogdan, 1987: 194).

A su vez, durante el proceso de investigación, fue preciso realizar una entrevista en profundidad con la directora de la E.E.S N° 3, debido a que la realidad en dicha institución era un tanto conflictiva, desordenada y abrumadora⁴. Cuando se accedió a la escuela hacía pocas semanas que la nueva dirección estaba funcionando y el ambiente era bastante tenso porque la figura del director/a había perdido su sentido ante los conflictos y las errantes administraciones de los anteriores actores en ese puesto⁵. En este sentido, es que a lo largo del análisis se cita a la directora de dicha institución, porque además aporta su visión como trabajadora social y sus años de experiencia interviniendo en Equipos Distritales de Infancia y Adolescencia⁶ (EDIA).

En las fases de tratamiento y análisis de la información relevada, se utilizaron dos técnicas: el análisis documental y el análisis de datos. El primero de ellos pivotea entre dos polos “el del rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la

4 Según los discursos y producciones del grupo de trabajo de extensión de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, mediante el cual ingresamos a la institución.

5 La caracterización de la institución se desarrolla en el capítulo 5 “Voces del EOE”.

6 Los EDIA pertenecen a la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, forman parte de los Equipos Interdisciplinarios Distritales y entre sus objetivos se encuentra el de “centralizar la acción sobre las posibles situaciones críticas que involucran a niñas, niños en segunda infancia, preadolescentes, adolescentes y jóvenes en la comunidad educativa y en otros contextos comunitarios vinculados a la escuela” (Disposición 94/07).

subjetividad. Disculpa y acredita en el investigador esa atracción por lo oculto, lo latente, lo no aparente, lo potencial inédito, lo ‘no dicho’, encerrado en todo mensaje”

(López Noguero, 2002: 173). Con esta técnica se abordó el análisis de las normativas de políticas públicas, permitiendo describirlas y representarlas de una manera unificada para posibilitar su recuperación; y posibilitando la exploración de las potencialidades y desafíos que se prescriben, en dichas normas, para la labor e intervención de los EOE.

El segundo, análisis de los datos, “es un proceso dinámico y creativo” (Taylor & Bogdan, 1987: 159), que busca “obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado”

(Taylor & Bogdan, 1987: 159) refinando las interpretaciones. Esta técnica se usó en particular con los discursos y datos obtenidos en las entrevistas; se buscó captar, evaluar, problematizar y analizar significados, reflexiones y planteos con relación al objeto de estudio. Asimismo, este análisis, permitió codificar datos con el fin de generar nuevas categorías y concepciones que fueron retomadas con las entrevistadas y en la relectura de los materiales normativos.

3. Desarmando los EOE

Las políticas de descentralización neoliberales, aplicadas, también, al ámbito educativo, trajeron aparejada una crisis en las instituciones educativas, y una deslegitimación del mandato que se esperaba que cumpla la escuela, entendido a éste, en palabras de Belén Fernández, como el de “educar al soberano, alfabetizar y normalizar la cultura” (2002: 16). La investigadora plantea que:

Las redes simbólicas colectivamente sancionadas acerca de qué es la escuela y cuál es su sentido, no dan cuenta de cuánto allí acontece. Las instituciones educativas tienen hoy sentidos que no contienen lo expresado en su acta fundacional y su legitimación formal (Fernández, 2002: 16).

Estas instituciones necesitaban una transformación, y diversos actores y sectores, tanto sociales como políticos, así lo demandaban. Uno de los primeros cambios que se estableció, a nivel nacional, fue la promulgación de la Ley Nacional de Educación N° 26.206. Posteriormente, se promulgó en 2007 la Ley Provincial de Educación N°13.688 y, en 2011⁷, se modificó el Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires⁸.

7 En 2011 se aprueba la modificación del Reglamento por el decreto 2299/11 y el documento que circula en las instituciones educativas data de 2012 y se encuentra disponible en:

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/reglamento_general/reglamento_general.pdf. Fecha de consulta: 7 de abril del 2016.

8 En el caso particular del Reglamento General de las Instituciones Educativas, su modificación era necesaria, ya que el Reglamento que estuvo vigente hasta la puesta en marcha del actual fue sancionado el 25 de abril de 1958, a través del Decreto 6013/58.

Asimismo, en los años venideros, se fueron reescribiendo los Diseños Curriculares del Nivel Secundario.

Entre los distintos aportes y redefiniciones que estas reglamentaciones postulan, hay una importante transformación en un dispositivo ya conocido en las instituciones educativas que tiempo atrás se denominaba “gabinete psicopedagógico” pero desde mediados de los 90 se lo nombra como “Equipo de Orientación Escolar”. Estos espacios son responsables, en conjunto con otros actores institucionales, de la orientación, atención y acompañamiento de los/as estudiantes con el fin de colaborar con la inclusión educativa y social a partir de los procesos de enseñanza–aprendizaje.

Claudia Bello (ex–directora de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social), explica que:

El Equipo habla de un paradigma de promoción y protección de derechos de niños y adolescentes [...] Al pensar a la educación como un bien social, planificamos un trabajo de los Equipos que no parte desde lo individual, porque la subjetividad se construye con los otros en un proceso de intersubjetividad. Se pasa de una práctica de consultorio a una práctica más abierta, más comunitaria y de intervención grupal (ABC de la Educación, 2010: 37).

Esto último da cuenta de que los gabinetes eran pensados y gestionados desde un paradigma médico del que se quiere salir para posibilitar nuevos modos de hacer e intervenir en esos espacios.

Dicho documento fue elaborado durante un gobierno de facto, y reemplazaba al denominado Reglamento General para Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires, aprobado el 7 de junio de 1944 por el Consejo General de Educación. Si bien durante las décadas de 1980 y 1990 se realizaron actualizaciones (1983) e intentos por modificarlo, no fue hasta los años 2008 y 2009 que se elaboró un borrador del Reglamento, a cargo de una comisión que funcionó en el ámbito del Consejo General de la Dirección General de Cultura y Educación (D. G. C. y E.).

Un poco de historia

Retrocediendo en el tiempo y tratando de rastrear los inicios de estos espacios debemos hacer mención de la Dirección de Psicología Educacional y Orientación Profesional quien fuera la responsable de organizar y gestionar estos equipos interdisciplinarios. Su creación en 1949 está íntimamente relacionada “con la implementación del Estado de Bienestar y la lógica del gobierno Peronista, cuyo mandato presidencial había comenzado unos años antes, y en la provincia de Buenos Aires, también poseían la conducción política” (Himm, 2013: 56). Fue organizada en dos departamentos: Psicología Educacional y Orientación Vocacional y/o profesional y sus principales objetivos se relacionaban con la evaluación y asistencia de niñas/os con dificultades; investigaciones educativas; asesoramiento y orientación a los/as docentes y orientación vocacional y/o profesional.

“En 1953 comienzan a funcionar las áreas de asistencia social y asesoría médica. [...] También en este mismo año, se incorporan las Asistentes Educativas a la Dirección. Estas incorporaciones significaron la inclusión de personal técnico específico en el área educativa” (Himm, 2013: 61). A su vez, el perfil profesional de los trabajadores sociales (en esa época “visitadores sociales”) tenía relación directa con la intervención “en el área socio cultural y económica del alumno desde una perspectiva individual. Como herramienta de dicha intervención la visita domiciliaria como posibilitadora para relevar la información familiar” (Himm, 2013: 61).

Por su parte en la década del 60, hubo un incremento en los cargos y una mayor producción de saberes específicos de dicha dirección; se buscó principalmente colaborar en eliminar la repitencia y el analfabetismo. Ya inmersos en la dictadura militar, todo se vuelve más individualista,

el fracaso escolar es visto como fracaso personal del alumno y su familia. [...] El pedido expreso es la adaptación de los ‘niños problema’. En este término se visualiza como la palabra problema deja de ser un adjetivo para convertirse en algo inherente a la persona misma: el niño ‘es’ un problema (Himm, 2013: 65).

Asimismo, en este período cobra relevancia la construcción del legajo individual, pensado como herramienta de control y de registro de cada uno de los/as estudiantes. En el retorno a la democracia la perspectiva cambia nuevamente y la mirada “se vuelve [...] a la comunidad. Se reconoce la función social de la escuela y la necesidad de vinculación entre ésta y la familia. Se habla de comunidad educativa y se orientan las prácticas hacia la integración de diferentes niveles” (Himm, 2013: 66). Un hecho clave fue el reconocimiento de los gabinetes como “psicopedagógicos”, dejando de lado la concepción asistencial de los mismos.

Más adelante, década del 90, se intensificó la intervención de los EOE, proponiendo un trabajo comunitario, abocado más a lo social y con mayor participación en la construcción del Proyecto Institucional (PI) en cada institución. En esos años se cambió el nombre de Gabinete Psicopedagógico a Equipo Psicopedagógico y, más tarde, a Equipo de Orientación Escolar; también los miembros del Equipo comenzaron a nombrarse como “orientadores”. Aquí ya se observaban avances con relación al posicionamiento y los modos de intervención de estos dispositivos, se empieza a pensar en interdisciplinariedad, articulación y prevención. Finalizando esa década y dando inicio a lo que desembocaría en la crisis del 2001, los Equipos incrementaron sus intervenciones pero desde un “rol’ de atención inmediata ante la emergencia, llamado en el colectivo de los OS [orientadores sociales] ‘bomberos’ o ‘che pibe’” (Himm, 2013: 69), esta situación que implicaba un pedido y una respuesta rápida

desdibujó la labor de los EOE, transformándose, en muchos casos, en el sostén de las instituciones educativas. Las nociones de prevención interdisciplinaria y articulación (expuestas anteriormente), que propiciaban un trabajo entre diversos actores institucionales de mayor complejidad y planificación, sin duda, no podían ser desarrolladas por los EOE frente a los inminentes “incendios” en las escuelas.

Ante esa agobiante realidad que transitaban los EOE, en 2003, la Dirección de Psicología creó nuevos organismos para colaborar y fortalecer el trabajo de estos Equipos. Se conformaron: los EDIA (Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia), los EIPRI (Equipo Interdisciplinario de la primera Infancia) y los COF (Centro de Orientación Familiar).

A partir del 2007, la dirección se transformó en Modalidad⁹ de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Este cambio se relaciona con la adherencia “a otro paradigma, no nuevo, pero de menor tiempo histórico que el entonces vigente. Este posicionamiento está enmarcado en las líneas de la comunidad y del reconocimiento de la interrelación entre la Psicología, la Pedagogía y la cuestión social” (Himm, 2013: 71). Desde allí se prescribe un camino que está en constante desarrollo, de éste se pueden resaltar dos disposiciones referidas a los Equipos de Orientación Escolar: la 1/09 y la 76/08. Estas hacen una descripción detallada de las tareas y responsabilidades que le competen

9 “Son Modalidades del Sistema Educativo aquellos enfoques educativos, organizativos y/o curriculares, constitutivos o complementarios de la Educación Común, de carácter permanente o temporal, que dan respuesta a requerimientos específicos de formación articulando con cada Nivel, con el propósito de garantizar los derechos educativos de igualdad, inclusión, calidad y justicia social de todos los niños, jóvenes, adolescentes, adultos y adultos mayores de la Provincia. La Provincia define como Modalidades a: la Educación Técnico-Profesional; la Educación Artística; la Educación Especial; la Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional; la Educación Intercultural, la Educación Física; la Educación Ambiental y a Psicología Comunitaria y Pedagogía Social”. Recuperado en :

<http://servicios.abc.gov.ar/escuelas/mapaescolar/default.cfm?path=glosario%2Fdefault.htm>. Fecha de consulta: 28 de julio del 2016.

a dichos Equipos. Estas modificaciones se dan en consonancia con lo mencionado al principio: la promulgación de la Ley de Educación Nacional N°26206 y la Ley Provincial de Educación N°13688; y es oportuno retomarlas ya que en ambas se especifican acciones para los Equipos de Orientación Escolar de cara al contexto vigente.

¿Qué enuncian las normativas con relación a los EOE?

A partir de las transformaciones en educación desarrolladas anteriormente, en este apartado se realiza un recorrido por las diferentes normativas que aluden a los EOE. El trabajo se construyó desde lo general hacia lo particular, es decir, desde las leyes y el Reglamento, que se dirigen a toda la comunidad educativa, hacia las disposiciones que abordan la labor e intervención específica de los Equipos de Orientación Escolar.

Para comenzar, en la Ley de Educación Nacional se establece la obligatoriedad de la escuela secundaria y entre los artículos que enuncian esta modificación se encuentra el inciso h –del artículo 32– que prescribe lo siguiente:

La atención psicológica, psicopedagógica y médica de aquellos adolescentes y jóvenes que la necesiten, a través de la conformación de gabinetes interdisciplinarios en las escuelas y la articulación intersectorial con las distintas áreas gubernamentales de políticas sociales y otras que se consideren pertinentes (Ley de Educación Nacional N°26206, 2006: 7).

Por su parte, la Ley Provincial de Educación, en el Artículo N° 43 detalla que entre los objetivos y funciones de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social se encuentra la de:

Conformar Equipos de Orientación Escolar en todos los establecimientos educativos a los efectos de intervenir en la atención de problemáticas sociales, institucionales y pedagógico–didácticas que involucren alumnos y grupos de alumnos de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial (Ley Provincial de Educación N°13.688, 2007: 15).

En ambas citas se abre camino para que se comiencen a conformar EOE en distintas secundarias y se amplíe la presencia y participación de los/as profesionales que allí se desempeñan, comprendiendo que al volver obligatorio este nivel se incrementaría la cantidad de jóvenes en las escuelas y también las disímiles trayectorias históricas, sociales, escolares; requiriendo ineludiblemente la intervención de los Equipos de Orientación Escolar.

En la Resolución 3367/05 de la provincia de Buenos Aires, previa a la sanción de las dos leyes nombradas, se estipula que:

la selección de establecimientos para asignar EOE tendrá en cuenta el diagnóstico situacional que realicen los Inspectores y los Inspectores Jefes a través de los siguientes indicadores: Sobre–edad, Repitencia, Ausentismo Reiterado, Abandono Escolar, Enfermedades Psico–sociales como adicciones, fugas del hogar, intentos de suicidio, comportamientos violentos, embarazo precoz. Problemática sociocultural de la comunidad en el que se inscribe la institución educativa. Estos indicadores se considerarán interrelacionadamente abarcando la realidad escolar en su totalidad. El diagnóstico situacional permitirá analizar la cantidad de miembros que necesitará el EOE al igual que, la diversidad de roles que lo conformarán (Resolución 3367/05, 2005: 21).

Es pertinente nombrar esta normativa, más allá de que sea anterior a las promulgaciones citadas, ya que es la única en

la que se hace mención explícita de los requerimientos para conformar un EOE. Las leyes dan cuenta de la necesidad de armar estos Equipo, pero ninguna describe en qué contextos, ni con qué prioridad se crearán en las instituciones educativas (entendiendo que paulatinamente todas deberían contar con al menos un EOE).

En cuanto al Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires, se hace mención a los EOE y sus funciones, particularmente en los artículos 82°, 83° y 84° que corresponden al apartado “Cargos técnicos docentes de base”, allí –precisamente en el artículo 82°– se especifican los diferentes perfiles profesionales¹⁰ que pueden desempeñar tareas docentes relacionadas con su habilitación profesional, estos se incorporarán en cada institución dependiendo de los requerimientos de la misma. En los Equipos de Orientación Escolar de las escuelas secundarias, los cargos habituales son: orientador social y orientador educacional.

En el artículo 83° se enumeran los quehaceres de estos profesionales, aclarándose en el 84° que los mismos se aplicarán en cada nivel y modalidad con las adecuaciones correspondientes. Entre las tareas principales se encuentran:

- Articular, organizar y planificar su actividad e intervención con los/as demás integrantes técnicos del

10 A saber: médico, psicólogo de la Modalidad Especial, fonoaudiólogo de la Modalidad Especial, Fonoaudiólogo de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, asistente educacional de la Modalidad Especial, orientador educacional de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, asistente Social de la Modalidad Especial, maestro Recuperador de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, orientador social de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, terapeuta ocupacional, kinesiólogo de la Modalidad Especial, kinesiólogo de la Modalidad Educación Física, otros cargos homologables y/o que pudieran crearse con igual inciso y/o ítem escalafonario; y específicamente de los EOE orientador social y/u orientador educacional en otros Niveles y Modalidades.

equipo favoreciendo la trayectoria de los/as estudiantes. Teniendo en cuenta las indicaciones del equipo de conducción y de la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

- Realizar las intervenciones y derivaciones de los/as estudiantes si fuera necesario, buscando siempre garantizar la permanencia e inclusión de los mismos en la escuela.
- Presentar de forma escrita las planificaciones, observaciones y evaluaciones a función de facilitar su conocimiento y lectura si se lo requiriese. Esto conlleva el registro sistemático de sus intervenciones y la necesidad de realizar evaluaciones asiduamente.
- Cumplimentar las tareas que se le designen en el Proyecto Institucional, considerando su perfil profesional y, siempre, teniendo como eje la inclusión educativa.
- Participar en el seguimiento, evaluación y egreso de los/as estudiantes.
- Orientar a los/as docentes y a los padres, madres o responsables de los/as estudiantes, desde su lugar en la institución, a fin del desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza.
- Desarrollar y comprometerse con las actividades acordadas en el marco del Plan de Continuidad Pedagógica¹¹.
- Promover acuerdos con los/as adultos responsables de los/as estudiantes con el objeto de afianzar la participación de estos últimos en las propuestas pedagógicas, socioeducativas y sociocomunitarias.

¹¹ En el artículo 103° del Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires se explicita que: “El Plan de Continuidad Pedagógica es la herramienta de intervención institucional para asegurar los actos educativos necesarios para el proceso de aprendizaje de los alumnos y dar cumplimiento efectivo a la jornada escolar” (2012: 48).

Haciendo foco en los Equipos de Orientación Escolar y partiendo de su historia de acción e intervención en las instituciones educativas, estas tareas mencionadas forman parte de la estructura, diagramación y cotidianeidad de estos. En otras palabras, podría decirse que estas actividades siempre fueron realizadas por los mismos, a pesar de los cambios en las políticas educativas y en los modos de ejecutarlas, a grandes rasgos la enumeración refiere a la labor instituida del dispositivo.

También, en el artículo 83°, se especifica que los EOE formarán parte de la construcción, implementación y ajuste de los PI (Proyecto Institucional) y de las correspondientes evaluaciones institucionales, otorgándoles una importante responsabilidad. Esta responsabilidad puede pasar inadvertida porque, muchas veces, las formalidades de esta índole se piensan como cuestiones burocráticas sin significación, pero desde el Reglamento se postula que el Proyecto Institucional se realizará a partir del acuerdo consumado con la comunidad educativa con el fin de mejorar el acto educativo; requiriendo para su construcción un tiempo y espacio determinados (garantizando la participación de todos los/as actores) y facilitando en el proceso de escritura la identificación de los conflictos institucionales y la elaboración de estrategias para darles respuesta¹². Sin duda esta tarea no es sólo incumbencia de los EOE, pero habilita una innovadora situación de co-responsabilidad entre los/as actores de la institución, requiriendo el compromiso y la participación activa de los mismos; teniendo como eje una construcción colectiva de la escuela y de todo lo que se desarrolle en ella.

12 En los artículos 93°, 94°, 95° y 96° del Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires se encuentran detallados los lineamientos en relación con el Proyecto Institucional (PI).

Profundizando en normativas específicas de los Equipos de Orientación Escolar, es menester rescatar dos: la disposición 01/09 y la disposición 76/08. Estas hacen un recorrido detallado de las tareas y responsabilidades que le competen a los mismos. En la disposición N° 1 del año 2009 se explicitan, entre otras cosas, las funciones que cada EOE ha de desempeñar en los respectivos niveles educativos de la provincia de Buenos Aires. En lo que concierne a la educación secundaria se define, en el artículo 4, que:

Los Equipos de Orientación Escolar asignados a Educación Secundaria (Secundaria Básica, Polimodal y Técnica) centrarán su desempeño en los indicadores de retención y promoción, incluyendo la participación en la construcción de los Acuerdos Institucionales de Convivencia, la prevención y asistencia en fenómenos frecuentes en esta franja etárea (embarazo precoz, comportamientos hétero y autodestructivos, etc.), y en los procesos de Orientación para la Educación y el Trabajo contemplando la continuidad en otras ofertas educativas y /o articulación con el mundo del trabajo (Disposición 1/09, 2009:2).

Si bien es obligatorio que cada una de las escuelas de nivel secundario cuente con al menos un EOE, en el artículo N° 5 de la citada disposición se expresa que “los EOE que se desempeñan en Primaria cooperarán con la Secundaria si ésta se encuentra en el mismo edificio y no posee por el momento EOE, definiendo sus motivos de intervención” (Disposición 1/09, 2009: 3).

Por su parte, en la disposición 76/08 se puntualizan los objetivos, funciones y tareas indelegables de los EOE y de quienes los integran. Teniendo como máxima “la atención, orientación y acompañamiento de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a efectos de contribuir, conjuntamente con los otros actores institucionales, a la

inclusión educativa y social a través del aprendizaje” (Disposición 76/08, 2008: 2), se prescribe que los EOE realizarán sus tareas de forma interdisciplinar, interinstitucional e intersectorial; construirán un Proyecto Integrado de Intervención conjunta, en el cual se plasme la planificación anual del dispositivo; generarán acciones individuales, grupales, institucionales y comunitarias que colaboren en mejorar las trayectorias escolares; y brindarán asesoramiento e información a los/as adultos responsables en lo que atañe a problemáticas sociales, pedagógicas, relacionadas con la salud física y/o mental.

Al igual que en lo propuesto por el Reglamento, en la disposición 76/08 se enuncian una serie de responsabilidades que están instituidas, es decir forman parte de las prácticas que históricamente los EOE desarrollan. Entre ellas se encuentran realizar reuniones con padres, familiares o encargados legales de los/as estudiantes en pos de mejorar sus trayectorias educativas; construir un registro individual y grupal de las experiencias educativas; trabajar conjuntamente con la Modalidad Educación Especial para contribuir en la inclusión de estudiantes “que se encuentran en condiciones de integrarse a las aulas ordinarias” (Disposición 76/08, 2008: 3); planificar proyectos y actividades vinculados a la orientación para la educación y el trabajo, que permitan la articulación con instituciones públicas y privadas, y la participación de los/as jóvenes en las mismas. Si bien, como se viene relatando, se prevé, varios cambios en las tareas de los EOE, algunas de las que se mantienen, como las nombradas anteriormente, revisten un carácter positivo y de importancia. No siempre aquello que esté legitimado es malo en sí mismo, del mismo modo que no todos los cambios son buenos.

Sumado a esto, la disposición 76/08 (2008: 3–4) continúa enumerando las responsabilidades, y en ellas encontramos algunas de carácter transformador:

- c) Propiciar las reuniones de Equipo Escolar Básico, participando y brindando **estrategias de intervención**¹³ de acuerdo a las demandas, expectativas, necesidades y aspiraciones educativas de la comunidad escolar. También, para **analizar el diagnóstico** de las situaciones educativas grupales e individuales de las trayectorias escolares.
- h) Proponer, colaborar y participar en proyectos pedagógicos y sociales que permitan **construir lazos** con otras instituciones de la comunidad y que aporten a la comprensión y/o resolución de distintas problemáticas comunitarias con la activa participación de alumnos.
- i) Desempeñar **un rol articulador** de los acuerdos pedagógicos entre las instituciones educativas de los distintos niveles y modalidades y los Centros Educativos Complementarios.
- j) **Orientar al que enseña y al que aprende** desde una mirada pedagógica, didáctica y socioeducativa, conformando de este modo un equipo de apoyo al docente.
- k) Analizar el diagnóstico de la situación de aprendizaje y trayectoria escolar de los alumnos, a través de instrumentos de exploración, caracterización y evaluación cuali-cuantitativa pertinentes a cada formación profesional y con un **enfoque interdisciplinario**.
- n) Abordar las distintas situaciones desde la promoción y protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, teniendo en cuenta los principios de la **interculturalidad**, la **convivencia democrática**, el **respeto mutuo ante la diversidad** y el **cuidado del medio ambiente social y natural**.
- p) Ofrecer herramientas conceptuales y operativas para el **empoderamiento de los sujetos escolares** que transitan su vida educativa en contextos de alta conflictividad social, promoviendo sus potenciales transformadores de las

13 El resaltado pertenece a las investigadoras.

circunstancias desfavorables, en coherencia con los principios de la Psicología Comunitaria y la Pedagogía Social.

q) Articular acciones que tiendan al **cuidado de la salud física y psíquica** a través del diseño de proyectos específicos que involucren a niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y sus familias, apuntando a temáticas relevantes del área de la salud surgidas en la comunidad.

Lo que se pone en evidencia es cómo los EOE cobran un sentido protagónico en la escena institucional, aportando en los aspectos propiamente pedagógicos como así también tendiendo puentes con otros actores por fuera de la escuela. Asimismo, el cambio en la perspectiva de trabajo pasando de la resolución directa de los problemas –una vez que éstos acontecen–; a la planificación, prevención, diseño, organización y previsión de las intervenciones para potenciar lo positivo, al mismo tiempo que mitigar y resolver los conflictos que se sucedan; abonan a la centralidad de los/as estudiantes en el acto educativo.

¿Qué se espera de quienes intervienen en los EOE?

En los artículos 8 y 9 de la ya nombrada disposición 76/08 se diferencian cuáles son los roles competentes para cada uno de los orientadores que se desempeñan en los mismos.

En relación al orientador educacional (OE) sus tareas se vinculan con los procesos de enseñanza y aprendizaje, con proponer a docentes recursos pedagógicos, didácticos y bibliográficos y orientarlos en la implementación de estrategias que potencialicen las trayectorias escolares de los/as estudiantes; al mismo tiempo que también deben cooperar con los directivos y docentes, desde la especificidad de su formación, en la implementación de los diseños curriculares.

En cuanto al orientador social (OS), deben generar vínculos con la comunidad “partiendo del análisis del diagnóstico de la situación socioeducativa, institucional y comunitaria” (Disposición 76/08, 2008: 5); brindar aportes desde el campo específico del trabajo social; reconocer los contextos familiares y sociales de los/as estudiantes y promover la educación permanente; trabajar en red y de modo intra e interinstitucional “con el fin de crear vínculos y espacios de corresponsabilidad, que optimicen recursos y generen propuestas favorecedoras del aprendizaje de los alumnos y alumnas, tendiendo a promover acuerdos” (Disposición 76/08, 2008: 5); generar propuestas superadoras para abordar en conjunto con toda la comunidad educativa –y no de modo focalizado– el ausentismo, abandono y desgranamiento escolar.

Algunas consideraciones

Haciendo hincapié en los Equipos de Orientación Escolar y recuperando parte de lo trabajado, es pertinente remarcar que las nuevas funciones de estos dispositivos no necesariamente se institucionalizaron en todas las instituciones educativas. La institucionalización, sostiene Garay, “se produce y es producida, por luchas de fuerzas, por movimientos, por mutaciones y transformaciones de sus características” (2000: 14). Es decir, que no basta con la reglamentación sino que al interior de cada establecimiento se pondrán en juego diversas luchas y enfrentamientos para lograr legitimar, o no, estas propuestas emergentes. Estos procesos de resistencia y tensión se originarán a partir de los distintos modos de implementación de las nuevas normativas, pero también desde la conformación de Centros de estudiantes, de los Consejos de Escuela, de los cambios en las funciones de los directivos, en la presencia y participación de los padres y/o tutores, al igual que de los ex

alumnos¹⁴; todas estas nuevas formas de administrar, conformar e intervenir en las instituciones educativas proponen una transformación en la escuela y un compromiso activo de cada uno de sus actores, que implicará rever la cotidianeidad de cada establecimiento.

En todas las normativas que fuimos recorriendo en este capítulo se observa una concepción del sujeto de educación como crítico y creativo. Sujeto, que es protagonista en la toma de decisiones sobre el tipo de educación que cree más conveniente para su formación. Todas las personas intervinientes en el proceso educativo deben atender las demandas de los/as estudiantes, y sobre todo encargarse de resguardar y posibilitar su derecho a la educación. Esta característica que se le otorga a los/as sujetos nos permite desandar la noción de “agonismo” propuesta por Chantal Mouffe. El agonismo en palabras de la politóloga “establece una relación nosotros/ellos en la que las partes en conflicto, si bien admitiendo que no existe una solución racional a su conflicto, reconocen sin embargo la legitimidad de sus oponentes” (Mouffe, 2007: 27), es decir, que ambos se perciben, aún en conflicto, como parte de un espacio simbólico común. Retomamos esta relación porque dentro de una institución educativa los/as actores siempre tendrán que llegar a distintos acuerdos, lo que no implica –desde la visión de Mouffe– que los desacuerdos desaparezcan y no operen más desde diversos espacios. Esto es fundamental para comprender el diálogo y la participación democrática que plantean las leyes, el reglamento y las disposiciones citadas, que no desdibuja y/u oculta las relaciones de poder ni las diversas jerarquías, pero si postula una amplitud y complejidad en la conformación continua de las instituciones educativas convocando a todos los/as actores relacionados con la educación a participar activamente.

14 Estas formas de organizar la comunidad educativa se encuentran nombradas y con sus respectivas tareas y obligaciones en el Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires.

4. Voces de los EOE

Los Equipos de Orientación Escolar con los que trabajamos corresponden a dos instituciones educativas de la Región Educativa I de la provincia de Buenos Aires. Por un lado, la Escuela de Educación Media N° 14 “Carlos N. Vergara” (E.E.M N° 14) de la ciudad de La Plata y, por el otro, la Escuela de Educación Secundaria N° 3 (E.E.S N°3) de la localidad de Ensenada. Las mismas fueron elegidas por sus particularidades en la configuración institucional, lo que permitió tener un panorama más amplio del trabajo de los EOE.

La E.E.M N° 14, es una institución tradicional y céntrica de la ciudad capital de la provincia de Bs. As.; mientras que la E.E.S N° 3 es una escuela más pequeña en cantidad de estudiantes, ubicada en una zona periférica, y hasta de “frontera”, en los márgenes de Ensenada, al límite con La Plata. El objetivo no era comparar las acciones de ambos dispositivos, sino observar cómo se interviene a partir de lo dispuesto en las normativas antes analizadas. Normativas que establecen un piso común, pero que dan lugar a la redefinición de las intervenciones según cada contexto y sus necesidades.

La Escuela de Educación Media N° 14 “Carlos N. Vergara” está situada en calle 4 y 35, en la ciudad de La Plata, además cuenta con un anexo en Diagonal 80 y 117, en donde funcionan sólo los primeros años de la Secundaria.

“El Vergara” se fundó el 31 de marzo de 1960, y en aquel entonces surgió bajo la figura de Ciclo Básico Vocacional, con una duración de 3 años. En 1966 se incorporó el Ciclo

Superior de 3 años con título de Bachiller y Perito Mercantil. En 1978 la institución pasó a llamarse Instituto Experimental Carlos N. Vergara con doble escolaridad. En el año 1979 por medio de la Resolución Ministerial N°495 se convirtió en Escuela Secundaria Piloto N°2 “Carlos Vergara”. En esa época estaba ubicada en 35 entre 16 y 17, y en el año 1991 se instaló en el actual edificio. Con el establecimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria y su modificación en la cantidad de años (un ciclo inicial y uno orientado, ambos de tres años de duración) la institución incorporó dos orientaciones: “Humanidades y Ciencias Sociales” y “Ciencias Naturales”.

La E.E.M N°14 cuenta con aproximadamente 800 estudiantes, que se encuentran divididos en 39 cursos. Hay más matrícula en el turno mañana y ésta está compuesta en su mayoría por jóvenes que provienen de Ensenada, Villa Catela, Tolosa y Ringuelet, no así de jóvenes de la zona aledaña a la institución. Con relación a la comunidad educativa de la tarde, integrantes del equipo directivo sostuvieron que ésta es “un tanto más conflictiva que la de la mañana”, y que en gran parte las situaciones problemáticas se dan en los cursos de 1° a 3° año, porque son “una población más marginal”– en palabras de las vicedirectoras; en cambio en el ciclo superior “los chicos que llegan a esa instancia tienen ganas de estudiar, y no asisten sólo por obligación” (Di Cosimo, Ledda & Ullman: 2014).

La Media N° 14 ha cedido parte del subsuelo de su edificio para que allí funcione una subsede del Instituto Superior de Formación Técnica y Docente N°8, que comparte con el Instituto Superior de Enseñanza Radiofónica (ISER) como institución adscripta. Asimismo, en la escuela funciona, los sábados, un Centro de Actividades Juveniles (CAJ), que depende de la misma.

En cuanto a lo que Lidia Fernández llamaría los “sistemas de organización que regulan las relaciones entre los integrantes humanos y los componentes materiales comprometidos en la realización de la tarea” (1994: 46), podríamos decir que entre los/as actores involucrados en el devenir institucional (directivos, docentes, estudiantes, Equipo de Orientación Escolar, Asociación Cooperadora, padres, madres) hay diferentes tipos de mecanismos para generar intercambios de información. En el caso del equipo directivo y los/as profesores los canales de comunicación son orales, o en caso de no poder coincidir para verse se comunican a través de notificaciones; en cuanto al diálogo entre los/as profesores, es mediante notas en el libro de temas, por medio de los/as preceptores, o en encuentros en la sala de profesores; si los/as estudiantes tienen que dirigirse a los directivos, lo suelen hacer por medio de los/as preceptores; y finalmente, con las familias de los/as jóvenes la comunicación se da a través de notas en el cuaderno de comunicados o, directamente, a partir de llamados telefónicos. Sin embargo, las vicedirectoras expusieron que cuesta que los mismos se acerquen a la institución, incluso a registrar la firma; aunque sí resaltaron que aportan con la cuota de la cooperadora, aclarando que las que más aportan son las familias de los/as estudiantes de los primeros años (Di Cosimo, Ledda & Ullman: 2014). Por lo dicho y lo observado en la institución, se puede decir que si bien existe una verticalidad en el cumplimiento de los roles y las tareas, la comunicación tiende a plantearse de manera informal y distendida, en contraposición a un modo estructurado y burocrático.

El Equipo de Orientación Escolar de la escuela está compuesto por una orientadora social y una orientadora educacional. Desde la fundación de la institución se incorporó un “Gabinete Psicopedagógico para seguimiento y

orientación de alumnos” (Acuerdos Institucionales de Convivencia E.E.M N°14, s.f: 2). El EOE tiene la particularidad que desde el 2014 comenzó a intervenir en ambos turnos, en lugar de hacerlo sólo por la mañana. Ante esta situación se manifestó cierta complejidad en su Proyecto Integrado de Intervención:

En el presente ciclo lectivo nos enfrentamos al desafío no buscado de extender el ámbito educativo de intervención a ambos turnos, debido a la decisión tomada de retirar de la escuela el equipo de distrito que atendía el turno tarde y vespertino. Esto nos confronta con una nueva y excesiva cantidad de situaciones en las que se demanda de nuestra intervención y una mayor complejidad en la medida en que ambos turnos se presentan con características diferentes, encontrándose concentrada en el turno tarde la población con mayores índices de vulnerabilidad. En este turno, y asociado con lo anterior, se presentan numerosas situaciones de violencia (2014: 2).

Las acciones que las orientadoras desarrollan tienen que ver, principalmente, con la resolución de conflictos puntuales que vayan aconteciendo en el devenir cotidiano. Entre ellas se encuentran: las reiteradas inasistencias de los/as estudiantes, problemas en el vínculo con profesores y otros/as compañeros/as, y conflictos externos (familiares, por ejemplo) que influyen en el desarrollo académico de los/as jóvenes. El Equipo interviene cuando identifica alguna de estas situaciones, o mismo cuando los/as preceptores, docentes o directivos se lo comunican. Asimismo, hay ocasiones en la que los/as propios/as estudiantes se acercan con inquietudes al espacio.

Por su parte, la Escuela de Educación Secundaria N° 3 (E.E.S N°3) de Ensenada, está ubicada en Diag. 74 y 123 y funciona en el edificio de la Escuela Primaria N° 16. La secundaria tiene una entrada diferenciada y hasta hace poco

tiempo los edificios estaban unidos. Al igual que “El Vergara”, la E.E.S N° 3, tiene un Anexo en la Escuela Primaria N° 14, situada en calle 126 e/38 bis y 39, barrio Villa Catella de la misma ciudad. La orientación de la institución es “Humanidades y Ciencias Sociales”, aunque el anexo cuenta con “Arte”. La escuela es de jornada completa (ingresan a las 8 hs., finalizando las actividades a las 16 hs.), por lo cual cuenta con Servicio Alimentario Escolar (SAE)¹⁵.

La escuela se fundó el 15 de octubre de 2005, en el marco de la creación de la Escuela Secundaria Básica; política que dotaba con autoridades propias al tercer ciclo de la Educación General Básica. Esta nueva escuela, es el resultado del desprendimiento de la EGB N° 14 (misma escuela donde aún funciona el anexo). La matrícula es pequeña, alrededor de 32 estudiantes.

La institución cuenta –en coincidencia con la E.E.M N° 14– con un Centro de Actividades Juveniles (CAJ), que desarrolla sus actividades los sábados. En el caso particular de esta escuela, el mismo ha cumplido un papel relevante dado que el interés por los talleres propuestos en este espacio “implicó que varios jóvenes que no tenían asistencia a la escuela, motivados por su protagonismo en la propuesta comenzarán a asistir a clase progresivamente” (Informe de Consenso, 2016: 7).

En relación con la comunidad educativa se puede decir que se caracteriza por “altos niveles de conflictividad, de

15 El Servicio Alimentario Escolar (SAE) está dirigido a niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social, escolarizados en escuelas públicas de la provincia, con el objetivo de garantizar una cobertura nutricional uniforme asistiendo particularmente a los más vulnerables. Se desarrolla para mejorar la aptitud para el aprendizaje y las condiciones de salud de la población escolar de la provincia de Buenos Aires. La asistencia se brinda a través de los Consejos Escolares de cada municipio bonaerense mediante el desayuno o merienda, y almuerzo.[en línea] Recuperado en: <http://www.desarrollosocial.gba.gov.ar/Subsecretarias/FortalecimientoFamiliarComunitario/SAE>. Fecha de consulta: 11 de agosto del 2016.

doble jornada, con una matrícula fluctuante, de jóvenes que se incorporan a la escolaridad secundaria en el marco de la obligatoriedad y de las políticas socioeducativas como la AUH [Asignación Universal por Hijo]” (Informe de Consenso, 2016: 5).

Los/as estudiantes que asisten viven en diferentes barrios que se encuentran divididos por el cruce de la autopista: El Palomar y Villa Catella, por un lado; La Bajada, El Churrasco, La Unión y El Mercadito, por el otro. También, concurren de la zona de Punta Lara. Estos/as jóvenes están tristemente familiarizados con la violencia:

Hay un proyecto no escrito que habla de la muerte. Y la muerte, en una escuela, impide hablar de horizontes, opciones o proyectos de vida. En los educadores el clima institucional se traspola al malestar por el cotidiano de la tarea. Los intentos de poner centralidad en aquello que construye, es asumido desde algunos rincones de las aulas y en las micro intervenciones de actores institucionales de sostén de las subjetividades resquebrajadas (Fernández & Montiel, 2014: 9).

Entre 2012 y 2015 pasaron cinco directivos con periodos de acefalía en el medio. Las complejidades propias de la institución, sumado a una serie de resistencias por parte de algunos/as actores institucionales hacía difícil la instalación de los nuevos directivos y sus proyectos (en caso que llegaran a proponer un PI). “La conducción queda vacante, a pesar de las múltiples convocatorias. Nadie asumía esa institución imposible” (Fernández & Montiel, 2014: 7).

A mediados de septiembre de 2015 asumió una nueva directora en la escuela, después de varios meses de acefalía. Desde la nueva gestión se presenta la necesidad de encauzar los objetivos institucionales tras las sucesivas crisis que el espacio atravesó. Redefinir los sentidos pedagógicos, los

roles que cada actor ocupa y la función que la propia institución educativa tiene en sí misma pasaron a ser las tareas primordiales. Según la directora de la E.E.S N° 3, dado el contexto que la escuela estaba viviendo, era necesario ir generando climas de aprendizaje, pensar los sentidos por los cuales los/as estudiantes habitan la institución educativa.

Es acomodar esto del encuadre, pensar qué es lo que colabora en que los adolescentes puedan empezar a ocupar un lugar diferente. Que sepan que hay alguien adelante suyo que está interesado en que hoy estén diciendo, pensando y haciendo algo distinto (Directora E.E.S N° 3).

Asimismo, en cuanto a la organización de aspectos concernientes a lo institucional y a las prácticas cotidianas se reordenaron los horarios de los recreos, se estableció el horario del desayuno al inicio de la jornada para que ese sea un espacio de encuentro, y se generó una estrategia comunicacional a través de láminas de corcho en las que se dejan previstas las tareas a realizar al día siguiente. Esto lo realiza la directora con sus actividades, y los/as preceptores con sus respectivos cursos con el fin de que los/as estudiantes sepan qué materias van a tener ese día, generen autonomía y el hábito de ver ellos/as mismos/as la cartelera, e incluso, para prever la ausencia de docentes. Precisamente, el ausentismo de profesores ha sido un grave problema que la institución sufrió y ante eso se buscó desarrollar diferentes actividades (como un taller de tejido dictado por una de las auxiliares) para que los/as jóvenes permanezcan, de todos modos, en la escuela. La directora de la E.E.S N°3, afirma que la situación se trata de: “Una práctica del detalle, porque es una configuración en pequeños detalles, porque todos los detalles fueron descuidados. Bueno, todos los detalles no deben ser más descuidados”.

El Equipo de Orientación Escolar, al igual que el de la E.E.M N° 14, está compuesto por una orientadora social y una educacional. Este dispositivo cumplió un rol fundamental en los tiempos de crisis institucional, posicionándose como la referencia más clara de la gestión. El mismo funciona en la escuela desde el año 2011, aunque las gestiones para su conformación surgieron en el 2009, a partir de la necesidad de contar con más herramientas para afrontar diversas situaciones de complejidad que se presentaban.

A mediados de 2014 se llevaron a cabo los encuentros con el EOE de la E.E.M N° 14, y con el de la E.E.S N°3 se realizaron en la segunda parte de 2015. Luego de reiteradas entrevistas con los mismos se delimitaron los siguientes ejes que oficiaron como ordenadores del análisis. Análisis que surge de la propia voz de las protagonistas y se desprende de sus discursos mediados por las lecturas de las investigadoras.

Jóvenes: ¿sujetos de derecho?

El artículo 31° del Reglamento General de las Instituciones Educativas de la provincia de Buenos Aires postula que “el acto educativo tiene como fundamento al alumno, considerado como sujeto de aprendizaje en el marco de la promoción y protección integral de sus derechos según las normas vigentes” (2012: 19). Más allá de lo planteado por la ley, la cotidianeidad educativa demuestra que las escuelas están cargadas de cantidad de significaciones culturales relacionadas con el deber-ser de los/as docentes, directivos, estudiantes y de la institución educativa en sí misma. Estas concepciones se redefinen todo el tiempo y lejos de estar ancladas en modelos reales se alimentan de un imaginario colectivo, más que de hechos concretos.

La orientadora social de la E.E.S N° 3 comenta que desde que comenzó a trabajar en la escuela se ha encontrado con

discursos estigmatizantes sobre los/as estudiantes, que dificultaban el desarrollo de las tareas pedagógicas. Al mismo tiempo, las acciones que realizaba, como integrante del equipo, se ponían constantemente en tensión con la teoría:

Había ingresado a educación y lo único que hacía era leer disposiciones, veía todo lo que se tenía que hacer y no hacíamos nada de lo que se tenía que hacer. No porque ahora lo hagamos, pero no se podía pensar en otra cosa. Las miradas eran muy estigmatizantes, los discursos eran realmente nefastos. Había que instalar toda otra lógica y otra forma de pensar, porque no había manera de trabajar con el profe, ni con las familias, con el directivo a cargo, quién esté, si la representación era que este pibe solamente era un negro, chorro, que mañana nos iba a matar a todos. (OS E.E.S N°3).

Y también fue todo un aprendizaje para mí, porque yo vengo de otros espacios donde todos más o menos pensamos igual y acá era como raro, y además esto es una escuela y también mi propia representación de lo que era la escuela, la escuela secundaria, ni siquiera la que fui yo ¡eh!, la escuela secundaria común que todos conocemos, bueno acá parecía que estaba todo condensado, todo estaba acá: profes que no venían –que todavía no vienen– porque estamos en la escuela en un momento de transición... Ahí es cuando a los dos o tres años vino extensión de [Facultad de] Periodismo, como una necesidad también de que venga una mirada desde el afuera –que además no era cualquier mirada, sino la de la universidad– a ver qué era lo que estaba pasando. Un poco lo que veníamos diciendo nosotros pero lo dice otro organismo que tiene un poco más de legitimidad que nosotros. Pero no eran cosas que nosotros no estemos mirando (OS E.E.S N°3).

Así que el primer tiempo de trabajo fue solamente eso, y generar espacios, acuerdos con los profesores, “mirá que el chico puede...” porque además estaba instalado que los chicos no podían. No daban clase [los profesores] porque ‘no se puede’, ‘no les da’, son frases que aparecían todo el tiempo. (OS E.E.S N°3).

La orientadora social de E.E.M N° 14, coincide en su relato con lo anterior, ella expresa que muchas veces los/as estudiantes no son escuchados/as, ni se le da importancia a los planteos que realizan:

Hizo como 30–35 grados de calor y los chicos muertos de calor pidieron amablemente “¿por favor pueden poner ventiladores?” La postura de los profesores: “ahh pero qué quieren”; los directivos los subestiman totalmente y la mirada del equipo es decir “¿por qué no?... si yo tengo un ventilador ¿por qué ellos no van a tener uno en el aula?”. O sea, tengámoslo en cuenta a lo que dicen, no es un capricho, es como subestimarlos porque son jóvenes, y es una pena, porque con los chicos se puede laburar mucho, los pibes te aportan pero cualquier cantidad de cuestiones re interesantes. Es alucinante trabajar con ellos. [...] Hay que tener esa energía de entender [voluntad de comprenderlos/as], y la mayoría de los profesores no viene así, vienen como caprichosos de que el pibe tiene que hacer caso y le tiene que hacer caso, y no es así. “El chico es sólo un resultado, tiene que entender y nada más”. No, el pibe puede no entender, y le vas a tener que buscar la vuelta.

Incluso estos discursos naturalizados sobre la juventud y el “ser estudiante” operan entre los/as propios/as jóvenes quienes avalan la idea de “container social”, de pensar en una educación de segunda para los/as pobres: “Esto no es para mí’. ‘¿El qué no es para vos? ¿Probaste?’ le digo”

(Directora E.E.S N° 3). En consonancia con esto la orientadora social, de la misma institución, hace mención sobre lo

que significa la escuela para muchos/as de los/as jóvenes, su actitud frente a ella y los comportamientos que tienen:

La escuela no es la prioridad para muchos. Y no es la prioridad porque les pasan diez mil otras cosas, realmente mucho más importantes, sino también porque la escuela, esta idea anterior de movilidad social que te permitía acceder a... bueno ahora está más o menos. Eso también hay que trabajarlo que más allá del trabajo es el lugar de encuentro con los otros pibes de su edad, con la chica que le gusta, el chico que le gusta, donde uno puede pensar en forma colectiva, puede pensar con el otro lo que le está pasando, puedo encontrar algún tipo de solución a lo que le está pasando en ese momento, de compartir, de crear lazos sociales... A otras cosas que también da la escuela. Además de la construcción de conocimiento, que es lo primordial, pero además de eso te relaciona con el otro desde otro lugar. Nosotros eso siempre lo marcamos cuando los pibes fuman dentro de la escuela y demás; esto no es el barrio, esto no es la plaza, acá tiene que haber otras lógicas, porque es una institución del Estado y tiene que garantizar determinados derechos y cuidado de la salud. Son otras prácticas y otras lógicas que los pibes tienen que estar sabiendo que la escuela es otro lugar. No es el barrio, no es la casa, no es la familia, no es la segunda familia, no es la segunda casa... Es la escuela.

Asimismo, la directora de la E.E.S N° 3 relata situaciones con algunos/as estudiantes que intentan poner en cuestión la autoridad y la jerarquía de la directora, y que, además, están atravesadas por discursos patriarcales y heteronormativos:

[...] Había una hora de 4° año que quedaba medio al descubierto porque no tenemos profe. [...] la auxiliar armó su taller de tejido, le pedí que fuera a la cocina. De ese grupo se engancharon todos, varones y mujeres, menos él. Me dice

delante de sus compañeros “usted está loca señora, pero está re loca, está mal de la cabeza qué se piensa que anda armando tallercitos de mierda, porque yo me quiero ir a mi casa no me quiero quedar en un taller de mierda como éste que lo inventa para que no nos vayamos” [...] “Puede ser un tallercito, tallersote, taller, y sí es un recurso que de verdad lo inventé para que ustedes no tuvieran que irse y no estuvieran al divino botón y capaz que sirve para que empiecen a hablar, para que empiecen a probar y también para que esperen la hora siguiente. ¿Es el recurso que tengo en este momento? Sí, es lo que tengo. Pero esto no te habilita a vos a desautorizar, a no probar, a no ver” [...] “Eh, bueno eh... señora discúlpame por lo que te dije, pero viste esos talleres de mierda son para putos”.

Para ella el criterio de trabajar en secundaria es llamar a la familia como último recurso, dado que se supone que se trabaja con sujetos que pueden pensarse, dialogar, revisar y ser críticos. Sin embargo, dadas las características de esta escuela y los diversos hechos que se suscitaban resultaba primordial establecer contacto con algún adulto responsable. En este sentido, se interviene, también, interpelando a la adultez, generando un espacio de diálogo y de encuadre sobre “lo escolar”:

Había un chico que había venido muy mal, de maltrato con sus compañeras, patadas en la cola, patadas para acá, palabrotas a los preceptores... a todo el mundo. El primer día hablé con él, no me dio resultado. Me dijeron “lo que pasa es que el papá le pega”. “Llamalo igual” [con mucha seguridad]. Entonces vino un padre de esos zarpadísimos [agresivo, altanero] [...] “Mire yo quiero que usted pueda escuchar algo, si usted de acá sale y su hijo a la tarde llega y usted lo apalea, usted perdió, él perdió, y perdí yo. Perdimos la posibilidad todos. Porque la marca que le queda es distinta a la que le estamos tratando de generar, que es una marca de la escucha, que tiene un papá que le puede

hablar... ¿Vio lo que yo hice con usted hoy, que vino enojado y después se puso a escuchar y después pudo hablar? Bueno lo mismo con él". Pero es un trabajo, porque es interpelar la adultez también, la crianza [...] que vayan escuchando otros modos, que de pronto el padre diga "yo me lo llevo" y yo le digo "no, de ninguna manera. ¿Sabe por qué? Porque a mí me interesa que esté, y a usted le tiene que empezar a interesar que esté, porque es importante que esté en la escuela, porque es importante que aprenda". Entonces es eso, es meterlo en lo escolar, tiene que haber un lenguaje de lo escolar, de lo pedagógico, que es político (Directora E.E.S N° 3).

En cuanto a la creación de espacios de pertenencia y apropiación, desde la conducción y el EOE, se les propuso a los/as estudiantes de la E.E.S N° 3 que piensen en una canción que los/as represente como escuela, esta estrategia la pensaron buscando dar un paso más para la reconstrucción simbólica del espacio educativo. La directora explica ante esta falta de identificación:

Cada grupo tiene su papel higiénico, su toalla y su jabón. [...] Les cuesta porque por ahí me dicen: "todo es de todos". No, cuando podamos que todo sea de todos, todo va a ser de todos; en este momento necesitamos que cada uno desarrolle pertenencias. No sé si tiene que ver con las identificaciones, con esto de las pertenencias, pero hay un algo que necesita que lo redefinamos. Es grupo, identidad, pertenezco a acá, mis compañeros son tal... Reconocer, escuchar....

En los fragmentos citados surgen relatos que están arraigados a prácticas y concepciones "tradicionales" de la educación y del papel de sus actores: los/as profesores enseñan y los/as alumnos/as sólo aprenden (de modo pasivo, a partir de la mera transmisión de saberes); los/as pobres como sujetos que no deberían acceder a una

educación de calidad; y la pobreza entendida como sinónimo de delincuencia. Sin embargo, las integrantes de los EOE de ambas escuelas problematizan estas cuestiones y habilitan la posibilidad de pensarlas de modo crítico. Sus discursos, proyectos y acciones intentan institucionalizar una nueva forma de habitar y abordar lo que sucede en las escuelas pero aparecen relatos fuertemente enraizados que imposibilitan (re) pensar la institución y a los/as estudiantes como sujetos de derecho.

Apagando incendios

Con relación a las tareas y funciones específicas de los EOE, en las entrevistas con las profesionales de ambas escuelas surgió la metáfora de “apagar incendios”, es decir, ir trabajando con la inmediatez, con los conflictos y/o necesidades que vayan surgiendo; y no tanto, en base a lo que las planificaciones establecen.

[...] creo que como hace dos o tres años fue nuestra prioridad número uno [trabajar orientación vocacional, profesional, académica], lo laburamos con los chicos y estuvo muy lindo. Pero después optamos por traer [profesionales que vayan a dar las charlas], porque siempre estamos como apagando incendios en realidad. Son cosas, como que yo vengo hoy lunes y digo “no, va a estar todo re piola, va a estar todo re tranqui, voy a poder hacer informes, voy a poder acomodar las cosas, voy a poder hablar con chicos...” Pero hoy, no sé, una nena que no está viniendo, de 14 años y está en la calle drogándose; una nena que se quiso suicidar y así todo el tiempo... (OS E.E.M N° 14).

Estar cuatro horas acá a veces puede ser una eternidad y a veces puede ser un suspiro (OE E.E.S N° 3).

Porque esta es una escuela que todo el tiempo te está exigiendo generar estrategias porque hay que abordar todo el

tiempo, trabajar la situación. Y ahí es medio complejo, porque no tenés el tiempo de decir “ay a ver...vamos a pensar”, el pensar tiene que ser rapidito, porque en cinco minutos se viene una situación conflictiva, y con conflictiva estoy diciendo de alta conflictividad (OS E.E.S N°3).

Todas las cosas que te van quedando pendientes y te surgen un montón de nuevas cosas, porque hay mucho movimiento y muchas situaciones complejas en los chicos (OE E.E.M N° 14).

La orientadora social de la E.E.S N° 3 reflexiona y expresa cuál es el lugar que ellas deben ocupar como EOE, qué es lo que deben garantizar en la institución:

Hoy la propuesta de trabajo para los EOE es salir de estas prácticas “gabinetistas”. Estar en las aulas, hacer propuestas de trabajo, orientar pedagógicamente. Por eso somos orientadoras. Orientamos al docente, orientamos al equipo directivo, orientamos a las familias, que eso es lo que está más en discusión es esa palabra. Es una palabra que hace un avance totalmente diferente en lo que se venía dando en los gabinetes y en los equipos pedagógicos, como se llamaban antes.

Vinculado a esto, la directora de la E.E.S N° 3 expone:

Ha sido un equipo que ha estado poniéndole el cuerpo, muy sosteniendo el cotidiano [...] me parece esto del corrimiento de la trinchera, bueno se terminó, se terminó la guerra. Como de restituir un lugar de trabajo y de rol más propio. Porque además me parece que cuando uno tiene que ocupar otros espacios, desocupa lo que le es propio. De pronto, esto que pasa a nivel institucional, también le pasa al equipo. Volver a ver, empezar a ser lo que realmente se es como equipo.

Se percibe en el día a día de los Equipos que sus integrantes buscan pensar, planificar y organizar sus tareas pero, muchas veces, la cotidianeidad impide que esto sea posible, ya sea por las demandas de otros/as sujetos que habitan el espacio o por imponderables que se suceden en el correr de cada jornada. En el desarrollo de las entrevistas, se observó como constantemente ingresan personas (ya sean preceptoras, auxiliares, estudiantes), las llaman por teléfono o deben atender cuestiones que surgen (particularmente nunca las situaciones revistieron gravedad), del mismo modo que se han pospuesto encuentros por su agitada agenda.

Aportes del EOE en los procesos de aprendizaje

La orientación educacional es una de las principales funciones de los EOE, que se desarrolla conjuntamente con los equipos directivos. En este aspecto las cuestiones que se abordan tienen que ver con el desempeño académico de los/as estudiantes, sus dificultades y sus potencialidades; la organización de las mesas de examen; la definición de planes de emergencia pedagógicos y de formatos flexibles de cursadas; además de participar, en algunos casos, de observaciones de clases o de mediar entre los/as estudiantes y los/as docentes.

La orientadora educacional de la E.E.S N°3 expone que desde el ya nombrado cambio de gestión que se dio en septiembre de 2015, hay una intención de regularizar la situación con las previas y de generar propuestas pedagógicas simples y acotadas en tiempo y espacio. A las mesas de examen se las piensa como instancias en las que los/as estudiantes puedan pensar, analizar y abordar ciertas temáticas a partir de trabajos prácticos y no que sean evaluaciones clásicas:

Se espera que los TP no tengan una complejidad manifiesta, que el alumno pueda resolver y que el espacio de evaluación sea un espacio de construcción de conocimiento; que si no entiende algo el docente lo vuelva a explicar [...] Esto fue un acuerdo institucional, se dio entre el equipo directivo, los docentes y el EOE [...] Se sabe que del programa de un año no le podés tomar todo, quizás se elige un sólo tema, pero cuesta un poco el trabajo con los docentes, que entiendan que los TP tienen que ser acotados, que los preparen y los lleven.

Dentro de las instituciones educativas conviven otros modos de escolarización que difieren del formato tradicional de la “escuela” (“la cultura de dar clase es la de copiar en el pizarrón, que el chico sea un gran copiador” OE E.E.S N°14). Por ejemplo, la relación que los/as estudiantes de la E.E.S N° 3 tienen con el CAJ que funciona los sábados en la escuela es completamente diferente al vínculo que generan con la institución el resto de la semana. La orientadora educacional expresa que se trata de un mismo espacio habitado con lógicas diferentes, en donde los/as talleristas no tienen problemas con la convocatoria e, incluso, los/as jóvenes producen mucho más material que en las clases de las semanas. “El CAJ es un punto de anclaje, es otra escuela los sábados” (OE E.E.S N°3).

De todos modos, ambas orientadoras y la directora coinciden en las dificultades pedagógicas que se presentan en los/as estudiantes:

[...] un docente planteaba: “bueno yo me encuentro con que en el curso tengo cinco alumnos, cinco personitas, cinco jóvenes, y uno sabe leer sólo en imprenta, el otro solamente cursó 1° año y estuvo sin estar adentro de una escuela dos años, entonces hay todo un hábito perdido... ¿Cómo planifico yo una situación áulica con toda esta complejidad?”. Sí, son cinco chicos, diferentes situaciones,

diferentes realidades, diferentes atravesamientos. Entonces lo bueno es que lo podés trabajar porque son sólo cinco y lo podés trabajar acompañado del equipo directivo y del equipo de orientación, y lo que tiene de negativo es que los tiempos a veces no alcanzan [para abordarlo en su complejidad] (OS E.E.S N°3).

En cuanto a la experiencia en la E.E.M N° 14, las orientadoras plantean que el plan de continuidad pedagógica se utiliza cuando algún estudiante no puede acercarse a cursar por motivos de salud o de trabajo. La OS explica que siempre lo conversa con los padres/madres/tutores y los/as estudiantes, ya que “cuando es muy burocrático a la gente lo asusta, entonces lo que yo trato de hacer es como que sea más natural”. Profundizando en el tema relata la situación de una estudiante que quedó embarazada y accedió al plan:

Venía la madre, la hermana, el padre, mandaba a toda la familia y nosotras le mandábamos cosas y ellos traían cosas [trabajos prácticos]. Salió abanderada después. [...] Con esta piba hubo resultados porque la chica le ponía mucha garra, entonces los profes se re entusiasmaron. Con algunas personas no, con esto del formato flexible, se nota que hace la tarea la madre, que lo bajan por internet... Entonces los profes medio que no les gusta, pero bueno no les queda otra opción lo tienen que hacer.

En la E.E.M N° 14, al presentarse conflictos al interior de algún curso o con estudiantes en particular, el equipo lo que hace es intervenir tratando siempre de dialogar con los/as jóvenes, en primer instancia, y luego –de ser necesario– dar intervención a la dirección. A pesar de que muchas veces consideran que las actitudes de los/as docentes en cuestión, son las que contribuyen a que se generen situaciones problemáticas, ellas no hablan directamente con ellos/as ya que creen que no les corresponde “juzgar el trabajo de un

colega”, y es por ese mismo motivo que tampoco hacen observaciones de clases. Un punto que se destaca como positivo es que las vicedirectoras son abiertas a recibir reclamos y sugerencias, para luego transmitírselas al resto de los/as actores y hacer el correspondiente seguimiento de los casos. A diferencia de la escuela anterior, en la E.E.S N° 3 el EOE sí realiza observaciones áulicas si se requieren, siempre que las condiciones lo permitan, es decir que el ausentismo docente no impida el desarrollo normal de las clases.

Una vez más, queda en evidencia la tensión entre las visiones bancarias de la educación y las propuestas un tanto más críticas. Quienes defienden y encarnan la perspectiva más clásica, son en su mayoría los/as docentes que se posicionan en un lugar de comodidad ante sus tareas y obligaciones y no atienden a las demandas pedagógico-institucionales y que, además, no hacen una lectura coyuntural de la situación educativa ni de los/as sujetos que son destinatarios y actores principales del hecho educativo: los/as estudiantes.

Por otra parte, los EOE actúan como mediadores en estas circunstancias, pero se refleja una diferencia en las intervenciones. Por un lado, el EOE de la E.E.S N° 3 se hace eco de la demanda actual de trabajar en equipo entre el cuerpo directivo y docentes; mientras que el EOE de la E.E.M N° 14 plantea como premisa el no “juzgar” el trabajo de un colega, cuando debiera ser evaluar ciertas prácticas con el fin de generar cambios y mejoras por y para los/as estudiantes. Si bien en esta última escuela no descartan la posibilidad de trabajar conjuntamente, sí lo plantean de un modo más conflictivo en términos ético-profesionales. La escuela de Ensenada, explicita también dificultades pero encaradas más en una falta de organización y predisposición de los/as

profesores a trabajar y pensar estrategias que a valorar la tarea docente.

EOE: vínculos al exterior de la escuela

Las orientadoras del EOE de la E.E.M N° 14 expresan, con relación a su vínculo con organismos estatales, ya sean provinciales o municipales, encargados de garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes, que ellas trabajan muy solas, dado que las veces que le han dado intervención a este tipo de espacios no les brindaron soluciones efectivas, además de prestarles poca atención. Hay situaciones particulares de abuso, violencia o drogadicción que sí o sí deben ser comunicadas para dar intervención a jueces de menores, pero en la medida en que puedan sortear los obstáculos sin recurrir a sus servicios, prefieren prescindir de los mismos. En cuanto a los EDIA plantearon lo mismo argumentando que no les otorgan más herramientas de las que tienen, porque “trabajan del mismo modo”.

No obstante, la orientadora educacional planteó que realizan encuentros mensuales con EOE de otras dos escuelas secundarias con las cuales trabajan interdisciplinariamente desde hace tres años, abordando estrategias comunes para problemáticas que identifican en las instituciones. A saber, casos de ausentismos y las posibilidades de intervención; o rescatan algunas nociones que los/as estudiantes tienen sobre la institución escolar, como por ejemplo que están cansados de la falta de compromiso de los/as docentes, de las reiteradas faltas de estos, o de aquellos contenidos que no tienen un anclaje con la realidad.

Por su parte, la orientadora social de la E.E.S N° 3 coincide en que es difícil coordinar acciones con otras instituciones u organismos: “Lo que sucede es que no siempre las instituciones están dispuestas a trabajar en

articulación y, a veces, tiene que ver con que uno ya conoce cómo trabaja la otra institución y no es lo que uno prefiere”.

En cuanto a los vínculos institucionales con órganos estatales la misma OS plantea:

Nos pasa todo el tiempo que trabajamos con el local [el servicio¹⁶], con el SAF (Servicio de Atención a las Familias) que es un programa provincial de atención a la familia (sólo interviene por solicitud del Servicio Local, vos vas con una propuesta de trabajo y pueden o no convocar al SAF para la intervención), la salita, otra escuela.

En relación con las organizaciones emplazadas en el mismo territorio que la escuela, o en los mismos barrios en los cuales viven los/as estudiantes se expresa:

El barrio en sí no tiene muchos espacios de recreación, recién ahora se está armando una organización social cerca del barrio, después hay varios proyectos de extensión de la universidad que confluyen en un comedor, pero también hay muchas disputas barriales donde para la mitad de ese comedor es lo peor y para la mitad de ese comedor es lo mejor. Entonces ahí vas trabajando. En general todo sucede dentro de la escuela. Después sí articulamos con la salita [del barrio El Mercadito] en casos específicos, pero tiene que ver también con la forma de trabajar, que es recontra difícil encontrar una institución que acorde, o sea dos equipos que acuerden y que digan “bueno así vamos”. [...]En general la escuela nunca trabaja sola, es imposible, además es recortar el problema (OS E.E.S N°3).

¹⁶ Los Servicios Locales dependen de la Subsecretaría de Promoción y Protección de Derechos de la provincia de Buenos Aires; intervienen en la gestión e intervención para la restitución de derechos de niños/as y adolescentes.

En este apartado, nuevamente, se perciben algunas diferencias en los modos de articular, dado que en la E.E.M N° 14 las relaciones con el exterior se generan pero en menor medida, debido a las malas experiencias; mientras que en la E.E.S N°3 se intenta continuamente generar lazos, más allá de las dificultades y/o desencuentros. Es probable, también que el planteo del primer equipo se justifique en las propias irregularidades de los otros espacios estatales; no obstante la claridad que surge del trabajo en equipo –a pesar de alcanzar o no acuerdos o soluciones– se desdibuja en un trabajo más solitario.

Mediaciones comunicacionales

En las entrevistas a las dos escuelas se observó el rol mediador que tienen constantemente los EOE entre los diversos actores institucionales. En este punto juega un papel preponderante el lenguaje y, por lo tanto, la comunicación y la concepción que los/as actores tienen de la misma. La comunicación es una práctica que atraviesa la cotidianidad de ambos Equipos y que se visualiza en las frecuentes situaciones en las que las orientadoras actúan como mediadoras entre los/as estudiantes, madres/padres, docentes, directivos, y personal no docente. A su vez, se puede advertir –a través de sus relatos– que trabajan en clave comunicacional tendiendo lazos e intercambios, y habilitando espacios de diálogo y reflexión entre los/as diversos/as actores.

En la E.E.M N°14, la orientadora social insiste con la idea de que los/as estudiantes se acerquen al espacio del EOE y desde allí puedan gestionarse situaciones de diálogo y/o resoluciones de conflictos, pero siempre con el aporte de ellas para colaborar con los/as jóvenes y que estos realmente sean escuchados por los/as otros actores institucionales:

Les decía, “vos no te expongas, no te pelees vos con el profesor. El profesor hace esta pavada vos lo escribís, me lo das, yo lo fundamento, hago un informe y lo presento en dirección, ‘los chicos dicen esto’”. O sea, que se aprendan a manejar de otra forma. Los chicos son honestos. Vos los hacés reflexionar y lo terminan entendiendo (OS E.E.M N° 14).

Por su parte, en la E.E.S N°3, los procesos de mediación están enfocados a reorganizar y reconstruir las relaciones internas, las responsabilidades y los roles con los/as referentes adultos de la institución:

Venimos pensando distintas estrategias para comunicarnos pero cuesta, y no resulta. Y eso tiene que ver con los silencios de la institución, lo que queremos decir, lo que no. [Pero para analizar esas formas del discurso] no alcanza con que estemos mi compañera y yo. No sólo porque no tenemos las herramientas sino para complejizar, que sea más integral la mirada. No se nos ocurren otras cosas. Las estrategias son siempre las mismas, nos cansamos de hacer plenarios y eso no funciona, o que en todo caso ese dispositivo de plenario funcione de otra manera (OS E.E.S N°3).

También, en las entrevistas, se plantean desafíos comunicacionales en torno al diálogo e intercambio de los/as diferentes profesionales que circulan por la institución:

Nosotros los equipos de orientación tenemos plenarios, que dependemos de la Modalidad de Psicología tenemos plenarios y reuniones que sí funcionan, te proveen de diferentes herramientas para que vos eso lo trabajes en la escuela. Es cierto, esos espacios sí funcionan. Lo que no está funcionando –y esto es pura opinión mía– es traerlo acá a la escuela. Pasa que en los plenarios de los equipos [...] más o menos tenemos una base común. En las escuelas no, porque cada uno viene de diferente disciplina, no sólo de diferentes disciplinas sino de diferentes modelos. Y entonces

es acá cuando colisiona todo, y ahí es cuando necesitamos herramientas comunicacionales para poder trabajar nada más y nada menos que una normativa vigente. Que además te permite pensar que la normativa no es algo rígido, tipo juego de encastre, no, no. Bueno pensemos entre todos [...] no es algo que el equipo de orientación pueda resolver, ni siquiera el equipo directivo, es un pensamiento colectivo, sino no hay manera (OS E.E.S N°3).

Sobre el armado de los equipos de trabajo agrega:

También costó conformar el grupo y esto sí es algo propio del sistema educativo que la gente rota mucho, vos te sacás una carpeta y viene un suplente que es recontra maravilloso y tiene toda una perspectiva de trabajo con la que vos acordás [...] y está dos meses y se fue. ¿Y cuál es la manera? Acá también aparece la comunicación, a mí me parece, es instalar esto: “el profe que estaba ¿a vos te resultó esto?” Yo equipo directivo –no lo soy, pero si lo fuera– y equipo de orientación también, “este profe estaba trabajando de esta manera y daba resultado”. El que volvió, el titular, “¿qué posibilidades hay para que retome esto?” Y ahí es todo un tema porque le tenés que proponer al titular, al dueño del cargo toda una modalidad nueva de trabajo. Y ¿de qué manera? Y bueno ahí otra vez, porque no sólo estamos pensando las representaciones, los discursos... (OS E.E.S N°3).

Asimismo, la orientadora social plantea que se les dificulta encontrar las estrategias para pensar y reflexionar entre todos/as; para dialogar y proponer cambios o transformaciones que sean comprendidas por los/as diversos/as protagonistas; y para trabajar en equipo porque se compli-can los tiempos. En otras palabras, lo que no está presente en estos procesos es una perspectiva integral de comunicación, que pueda gestionar todas estas situaciones para colaborar con la reconstrucción de la escuela.

Reflexionando sobre el proceso de transición y transformación que está viviendo la escuela afirma: “Me parece que la mirada está puesta desde otro lugar pero no todos contamos con herramientas para transitar ese camino. Y me parece que con las disciplinas que hay, sobre todo en los EOE, no alcanza para acompañar ese cambio” (OS E.E.S N°3).

A partir de estas últimas palabras se puede comprender que ellas como orientadoras pueden abarcar distintas actividades y acciones, pero es claro que varias de las cuestiones expuestas más arriba las exceden porque no son específicas de sus disciplinas y lo que intentan, es resolverlas con las herramientas que encuentran en el momento determinado.

Finalmente, en estos relatos se distinguen dos concepciones comunicacionales en tensión, incluso dentro de los mismos espacios: por un lado se la piensa como una herramienta de difusión, pero por el otro se la problematiza reconociendo que las propias prácticas de mediación que desarrollan los EOE son prácticas comunicacionales. Y es, precisamente, en este punto en dónde se admiten las faltas de herramientas para abordar muchas de estas situaciones.

Algunas consideraciones

A partir del análisis realizado surgen ciertas dudas y reflexiones *osadas*:

En relación a la concepción de los/as jóvenes como protagonistas del acto educativo ¿cómo se garantiza este derecho? ¿Los/as educadores/as que habitan la escuela conocen la responsabilidad que tienen? ¿Qué estrategias se utilizan para que los/as estudiantes conozcan, reclamen y hagan valer sus derechos? ¿Los/as educadores/as cuentan con herramientas para apoyar, guiar y fomentar el cumplimiento de esta máxima? La clave para pensar estas preguntas y sus abordajes remite al establecimiento de la escuela secundaria

como obligatoria, y las tensiones que se generan al incorporar al formato tradicional de este nivel educativo nuevos sujetos no tenidos en cuenta ni pensados para el mismo; a su vez, también tensiona el rol y la intervención de los/as educadores/as en las instituciones.

Las normativas vigentes prescriben que se han de tener en cuenta los contextos de adolescentes y jóvenes, la realidad social en la cual se emplazan las instituciones y los lazos interinstitucionales; no obstante, estas no complejizan de manera explícita aquello que conlleva incorporar estos entornos y realidades. Si bien no ponemos en discusión la necesidad de hacerlo, creemos que aún falta profundizar este planteo, debido a que en la práctica, desarrollar estas tareas implica enfrentarse a situaciones para las cuales la escuela tradicional y los/as docentes, muchas veces, no están capacitados. Entonces, resulta primordial brindar nuevas discusiones en torno a la aplicación de estos postulados, a la vez que se presenta la necesidad de que los/as educadores/as que transitan las instituciones educativas cuenten con instancias de formación permanente. Actualmente, esta tensión entre las normativas y la aplicación concreta en las escuelas se traduce en las resistencias que se generan por parte de aquellos actores anclados en prácticas y perspectivas educativas de antaño; ideas que se han de seguir abonando en la medida que no se revea la formación de nivel terciario y universitario, así como la permanente.

En cuanto a la práctica de “apagar incendios”, ¿hay acaso continuidades en los “incendios” que se suceden o son todos hechos aislados? Si bien se entiende que en la propia definición de los imprevistos se encuentra su carácter de novedoso y súbito debería estar la posibilidad de pensar estratégicamente las acciones. O, en todo caso, repensar la función de las planificaciones. ¿Son papeles al servicio de actos burocráticos o son una herramienta que guía el

trabajo? Si planificar anualmente no funciona, sería conveniente estipular tiempos más cortos de trabajo pero con objetivos anclados en la realidad educativa y sus demandas. Del mismo modo, los vínculos hacia el exterior de la escuela deberían sumar y simplificar tareas de ser pensados y coordinados de forma estratégica. No negamos que efectivamente desde los EOE se planifican y sistematizan las acciones, lo que consideramos es que quizás falte una relectura de este trabajo que permita hacer de la planificación una herramienta de previsión.

Y será, tal vez, que ante este contexto la escuela de hoy demanda la intervención de nuevos/as profesionales.

5. Reflexiones finales

El recorrido realizado desde las normativas vigentes hasta el acercamiento a dos Equipos de Orientación Escolar nos permitió complejizar la mirada sobre esos espacios y sobre los procesos comunicacionales que allí se suceden. Pudimos visualizar las articulaciones, los desafíos y las tensiones que actualmente habitan en dichas instituciones educativas, y que podrían abordarse transdisciplinariamente desde el campo comunicación/educación.

Hablamos de transdisciplinariedad (a pesar de que desde la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social se defina el trabajo de estos dispositivos como interdisciplinar) porque esta perspectiva problematiza las fronteras entre disciplinas y aborda los objetos de estudio e intervenciones que se realizan desde una mirada más inclusiva y compleja, reconociendo las tensiones que forman parte de esos cruces y articulaciones en lo (trans)disciplinar. Un/a profesional de la comunicación abordaría su labor en los EOE posicionándose de este modo, mas no negando la incumbencias de cada campo, trabajando también en el reconocimiento de esa articulación.

En el artículo 38°, inciso 16, del Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires se expone que lo comunicacional es “el reconocimiento dialógico del otro en contextos igualitarios de participación y escucha como condición necesaria para la adecuada comunicación institucional” (2012: 21). En este sentido, los diversos abordajes y análisis que se pueden dar desde la comunicación en instituciones educativas son: el nivel de lo simbólico; las relaciones entre los/as sujetos; las posiciones

que ocupan, jerarquías, responsabilidades, luchas de poder; las percepciones que tienen de sus tareas y de la institución; las situaciones de comunicación y los productos comunicacionales que produce la institución; el relevamiento y análisis de emergentes; los relatos que construyen los/as sujetos y la propia institución (Fernández, Cardozo & Sanguino, 2010).

El sentido de analizar estas cuestiones radica en poder “visibilizar las fisuras, conflictos, desacuerdos; recuperar las voces de los/as sujetos a través de sus relatos; problematizar el lugar que ocupan los medios y productos comunicacionales, sus funciones y potencialidades; construir/sostener espacios de diálogo, encuentro y discusión” (Fernández, Cardozo & Sanguino, 2010: 10).

El análisis en profundidad de las normativas, sumado al paso por los dos EOE pone de manifiesto la posibilidad de intervenir en los procesos educativos desde una perspectiva integral de comunicación, que abandone la individualidad en el quehacer cotidiano de la escuela dando paso a un abordaje institucional complejo. A partir de la relectura del trabajo realizado, consideramos que no sólo un/a profesional de la comunicación podría favorecer ciertos procesos en este contexto, sino también que implícita (y hasta explícitamente) se torna una demanda. ¿Qué es lo que se espera del/a comunicador/a? ¿Qué identificamos a través de nuestras propias lecturas de las normativas sobre las posibilidades de acción de los/as profesionales de la comunicación, aunque no estén formuladas (¿ni pensadas?) como tales?

Las instituciones y los/as sujetos que las habitan están, indefectiblemente todo el tiempo, comunicando consciente e inconscientemente a través de aquello que dicen, callan y expresan de otros modos. La tarea del/la comunicador/a es poder gestionar ese arsenal lingüístico, que *sucede*, que *es*, que está *siendo*. Gestionar implica diagnosticar, identificar,

caracterizar, planificar, diseñar, evaluar a las instituciones de manera compleja para generar estrategias que les permitan ser la mejor versión de sí mismas, partiendo del reconociendo de sus contextos, limitaciones y potencialidades.

En tanto sujetos sociales, somos siempre en relación a un/a otro/a. Y es que, en definitiva, las instituciones están conformadas por los/as sujetos que las habitan, no son estáticas –al igual que las normativas– sino que están todo el tiempo en movimiento, adaptándose y re–definiéndose al compás de los vaivenes institucionales. La tarea comunicacional es, también, generar una identidad colectiva, que no niegue las particulares pero que permita construir un “nosotros/as” en la diversidad. La comunicación tiene la misión ético–política de cristalizar esas identidades; de ayudar a nombrar las cosas para otorgarle entidad, sentidos; rastrear lo no dicho –que suele expresar más que lo dicho–, lo latente, lo emergente para visibilizarlo; desnaturalizar prácticas y discursos.

Silvia Duschatzky y Elina Aguirre, plantean que la escuela se hace con su afuera, “afuera que no refiere a la contrapartida espacial de un adentro sino a todo aquello proclive a la diferenciación (afuera de lo conocido, de lo sabido, de lo acostumbrado, de lo familiar, de lo controlable)” (2013: 78). Si bien, como exponen las autoras, las instituciones disciplinarias pretendían neutralizar la otredad, eliminar todo eso que proviniera del afuera para “evitar la proliferación de mundos posibles [...] hoy intuimos que cuanto más ‘afuera’ más experiencia educativa” (Duschatzky & Aguirre, 2013: 78), porque sin el reconocimiento de esos mundos no es posible construir ese “nosotros/as”.

¿Por qué creemos que los/as comunicadores/as pueden participar en los Equipos de Orientación Escolar? Porque es un dispositivo pensado para la orientación y con una marcada impronta de trabajo interdisciplinar (aunque

veamos la necesidad de un abordaje transdisciplinar). Entre las tareas concretas que se podrían desempeñar en estos espacios está la de hacer comunicables diversos mensajes, relatos y memorias, Proyectos Institucionales, planificaciones, Acuerdos Institucionales de Convivencia y actividades, para garantizar su circulación a la vez que todos/as los/as actores de la institución participen en su producción y recepción.

Asimismo, colaboraría junto con la orientadora educacional en articular los contenidos con el reconocimiento del universo vocabular de los/as jóvenes para así potencializar los procesos de enseñanza/aprendizaje. En relación con la orientadora social, se contribuiría en la elaboración del mapeo de actores e instituciones para poder tejer una red de relaciones hacia afuera de la escuela. En la misma sintonía, resultaría interesante que se pueda pensar la comunicación interinstitucional desde los EDIA –espacio de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social– para volver comunicables propuestas propias de trabajo que son de utilidad para todas las instituciones. Si bien las tareas antes nombradas ya son desarrolladas en los EOE lo que un/a comunicador/a aportaría –en general– sería la capacidad de diagnóstico, detección de emergentes, planificación, relectura y sistematización, partiendo siempre de una mirada estratégica que ayude a concretar los objetivos institucionales.

Finalmente, retomando la idea de “apagar incendios” si bien la propuesta de este dispositivo es alejarse del paradigma médico encarnado en los gabinetes psicopedagógicos, lo cierto es que cuesta salir de esas prácticas provocando que muchas situaciones sólo se aborden cuando se desatan los conflictos. Un/a comunicador/a, realizando las intervenciones planteadas, podría alivianar el trabajo de los/as profesionales del EOE y colaboraría en la generación

de estrategias para ir desarraigando estas prácticas, pensando estratégicamente en la prevención y previsión de situaciones problemáticas.

En este contexto reflexivo nos atrevemos a proponer la figura del orientador/a comunicacional en los EOE. Si bien sabemos que en términos burocráticos es difícil incorporar un nuevo cargo docente y los tiempos para realizar este tipo de cambios son lentos, no descartamos el hecho de postular la propuesta. Incluso, en el marco de transición, reconfiguración e invasiones constantes de experiencias, sentidos, amores, temores, incertidumbres y contradicciones que habitan día a día la(s) escuela(s), es que creemos que el perfil profesional del/la comunicador/a basado en la capacidad para organizar, coordinar, producir, administrar, evaluar procesos y estrategias en instituciones y organizaciones puede contribuir en la ardua, inquietante y necesaria tarea de educar.

Sí habría que ponerle una fecha de inicio a este recorrido podríamos decir que fue a mediados de septiembre de 2013.

A partir de un “escalofrío epistemológico¹⁷” se nos ocurrió pensar qué pasaba en lo que por aquel entonces para nosotras todavía eran los “gabinetes psicopedagógicos”. Con idas y vueltas fuimos adentrándonos en el proceso de pensar la comunicación en estos espacios. Si bien hoy estamos cerrando una etapa que hubiéramos deseado que finalizase mucho antes, entendemos que tanto los procesos institucionales, como las contingencias de la vida misma fueron marcando el camino y provocando este desenlace.

El proceso de tesis, nos ayudó a reafirmar la idea –que no es sólo nuestra– de que los/as profesionales de la comunicación pueden intervenir en instituciones educativas, no sólo desde un rol docente o vinculado a la mera difusión, sino como protagonistas en el proceso de transformación reinvencción de la escuela. Escuela, que está viviendo un momento de transición –al igual que el sistema educativo en su conjunto– y que las disciplinas presentes en ella no bastan para acompañar dicho proceso. Al mismo tiempo, creemos que esa transición no podrá ser efectiva mientras sigan presentes problemáticas estructurales como la precarización laboral de los/as trabajadores de la educación y la desinversión edilicia.

17 Concepto de Jesús Martín-Barbero. En entrevista realizada por Jorge Huergo. Bogotá, febrero de 2008 [en línea]. Recuperado en: https://youtu.be/q2i_LEe5l1U. Fecha de consulta: 20 de agosto de 2016.

A la distancia y en relación a nuestro paso por la carrera, lo que resaltamos es la habilidad de trabajar en equipo, gran fortaleza que nos permite pensar siempre con unos/as otros/as para re-ver y problematizar constantemente nuestra tarea. Asimismo, mirando retrospectivamente el camino iniciado en el año 2009 y que tiene como punto culmine este trabajo, nos damos cuenta que a partir de la relectura de materiales de ambas carreras (Licenciatura y Profesorado en Comunicación Social), pudimos poner en diálogo diversos contenidos teóricos, ya no desde el mero estudio aislado y fragmentado, sino articulándolos. Y si bien, nunca se termina de aprender y a cada paso una se vincula de modo diferente con las categorías, nos dimos cuenta, sobre todo en el proceso de escritura final de la tesis, que esta aventura ha tenido –y tiene– sentido.

Bibliografía

- AA.VV. (sin fecha). “Acuerdos Institucionales de Convivencia –AIC–”. Escuela de Educación Media N°14. La Plata.
- AA.VV. (2011). Documento de Cátedra: Comunicación y Educación. “Comunicación/Educación: un acercamiento al campo”. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. La Plata.
- AA.VV. (2016). Informe de Consenso perteneciente al proyecto de investigación: “Desafíos de la inclusión educativa de jóvenes: políticas públicas, escuelas y territorios”. Secretaría de Ciencia y Técnica Dirección de Investigación de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa).
- AA.VV. (2014). “Proyecto Integrado de Intervención. Ciclo lectivo 2014”. Equipo de Orientación Escolar. Escuela de Educación Media N°14. La Plata.
- AA.VV. (2010). Revista del ABC de la Educación. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Equipos de Orientación Escolar. Año 3, (N° 7). [en línea] Recuperado en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponentes/revista/archivos/abc-delaeducacion/numero07/ArchivosParaDescargar/ABCorientadoresSociales.pdf>. Fecha de consulta: 6 de mayo de 2015.
- Buenfil Burgos, R. N. (1993). Análisis de discurso y educación. Publicado por el Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de

Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
México, DIE 26.

- Carballada, A. (2006). “La intervención en Lo Social, las Problemáticas Sociales Complejas y las Políticas Públicas”. En Cuadernillo de la Maestría en Salud Mental Cohorte 2011–2013. Mimeo.
- Da Porta, E. (2004). “Senderos y recorridos. Apuntes para un mapa de investigación”. En Revista Tram(p)as de la Comunicación y Cultura, año 3 (N°29), pp. 33–43.
- Di Cosimo M.; Ledda M. A. & Ullman, A. L. (2014). “Trabajo Práctico Final: Escuela de Educación Media N°14”. Cátedra: Prácticas de la Enseñanza, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. La Plata.
- Disposición 01/09 (2009). [en línea] Recuperado en: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/normativa/documentosdescarga/disp_01_09_equipos_de_distrito.pdf. Fecha de consulta: 20 de mayo de 2016.
- Disposición 76/08 (2008). [en línea] Recuperado en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/normativa/documentosdescarga/disposicion76-08.pdf>. Fecha de consulta: 20 de mayo de 2016.
- Disposición 94/07 (2007). [en línea] Recuperado en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/normativa/documentosdescarga/disp94.pdf>. Fecha de consulta: 19 de junio de 2016.
- Duschatzky, S. & Sztulwark, D. (2010). Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. & Aguirre, E. (2013). Des-Armando escuelas. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. M. (1998). El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Buenos Aires: Paidós.

- Fernández, L. M. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, M. B. (2002). “Crisis, instituciones educativas y transformaciones culturales”. En *Revista Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura*, año 1 (Nº 5), pp. 16–19.
- Fernández, M. B.; Cardozo, D. & Sanguino, S. (2010). “Consideraciones teórico metodológicas para el análisis de la comunicación en las instituciones educativas”. Ponencia presentada en las XIV Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación Social Investigación y participación para el cambio social. Quilmes.
- Fernández, M. B. & Montiel, F. N. (2014). “‘Acostumbrados a la muerte’: violencia institucional y sentidos emergentes en la conflictividad escolar”. Ponencia presentada en I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación. Tandil.
- Garay, L. (2000). “Algunos conceptos para analizar instituciones educativas”. En *Cuadernos de Postgrado*. Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Garay, L. (1996). “La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones”. En Butelman, I. (comp.) *Pensando las instituciones*. pp. 126–158. Buenos Aires: Paidós.
- Himm, A. (2013). *El quehacer de los Trabajadores Sociales en educación. Del control de ausentismo a la Inclusión educativa*. (Tesis de maestría en Trabajo Social). Facultad de Trabajo Social, UNLP. La Plata. [en línea] Recuperado en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/34602>. Fecha de consulta: 5 de junio de 2016.

- Huergo, J. (2001). “Comunicación y Educación: aproximaciones”. En Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas. La Plata: Ed. de Periodismo y Comunicación, Ed. renovada.
- Huergo, J. & Morawicki, K. (2009). “Re-leer la escuela para re-escribirla”. La Plata. DES-DGCyE. [en línea] Recuperado en:
<http://comeduc.blogspot.com.ar/2009/04/re-leer-la-escuela-para-re-escribirla.html>. Fecha de consulta: 6 de mayo de 2015.
- Jensen, K. & Jankowski, N. (1993). Metodologías cualitativas en Investigación en Comunicación de masas. Barcelona: Bosch.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). [en línea] Recuperado en:
www.oei.es/quipu/argentina/ley_de_educ_nac.pdf. Fecha de consulta: 8 de marzo de 2016.
- Ley de Educación Provincial N° 13.688 (2007). [en línea] Recuperado en:
<http://secundariasi.com.ar/wpcontent/uploads/2012/09/Ley-provincial-de-educacion.pdf>. Fecha de consulta: 8 de marzo de 2016.
- López Noguero, F. (2002). “El análisis de contenido como método de investigación”. En XXI Revista de Educación, (N° 4), pp. 167–179.
- Martín-Barbero, J. (2001). La educación desde la comunicación. Buenos Aires: Norma.
- Morabes, P. (2008). “La investigación en Comunicación/Educación: problemas epistemológicos y teóricos en la (in) definición del campo”. En Revista Oficios Terrestres, año 14 (N° 21), pp. 68–79.
- Mouffe, C. (2007). En torno a lo político. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

- Reglamento General para Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires (2012). [en línea] Recuperado en:
http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/reglamento_general/reglamento_general.pdf. Fecha de consulta: 7 de abril de 2016.
- Resolución 3367/05 (2005). [en línea] Recuperado en:
www.puntaje.com.ar/archivos/P.O.F.%20Res.%203367-05.doc. Fecha de consulta: 25 de abril de 2016.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados (trad. Jorge Piatigorsky). España: Paidós Básica.

Ampliatoria

- Fernández, M. B. & Coscarelli, R. (2011). “Formación de profesores en Comunicación Social en la UNLP”. Ponencia presentada en las IV Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. Mar del Plata.
- Fernández, M. B.; Sanguino, S.; Cardozo, M. & Artiguenave, D. (2012). “Instituciones educativas: contextos de conflictividad y nuevos marcos institucionales”. Memorias del Congreso de Comunicación/Educación, “Desafíos de comunicación/educación en tiempos de restitución de lo público”. La Plata.
- Fernández, M. B.; Sanguino, S. & Artiguenave, D. (2013). “Debates, interrogantes y proyección del campo comunicación/educación”. En Revista Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura, año 11 (N° 75), pp. 195–204.
- Greco, M. B.; Alegre, S. & Levaggi, G. (2014). Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. Ciudad Autónoma de

Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. [en línea] Recuperado en: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/041_educacional2/material/descargas/cuadernillo_equipos_orientacion.pdf. Fecha de consulta: 5 de mayo de 2016.

- Muller, M. R. (2004). “Políticas de exclusión y prácticas de inclusión en la escuela media bonaerense: ‘Si no me entendés me chequeas los cromosomas, me chequeas los genes’”. En Revista KAIRÓS, año 8 (Nº 14). [en línea] Recuperado en: <http://www.revistakairos.org/k14-02.htm>. Fecha de consulta: 22 de mayo de 2015.
- Ojeda, G. C.; Casas, V. & Bidauri, P. (2011). “Aportes para los equipos de Psicología en escuelas secundarias. Inclusión educativa. Contexto teórico. Intervenciones”. Subsecretaría de Educación, Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Buenos Aires. [en línea] Recuperado en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/destacado_aportes/aportes_equipos_psicologia_en_escuela_secundaria.pdf. Fecha de consulta: 15 de abril de 2015.
- Polverg, I. (2009). Orientación educativa y modelos de intervención: tareas de los Equipos de Orientación Escolar en escuelas de educación primaria de la ciudad de La Plata. (Tesis de grado de licenciatura en Ciencias de la Educación). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. La Plata.



Los Equipos de Orientación Escolar forman parte de las instituciones educativas y surgieron como reemplazo de los antiguos gabinetes psicopedagógicos. Entre sus objetivos principales se encuentra el de orientar, acompañar y cuidar a los niños/as, jóvenes y adultos/as que habitan dichas instituciones, buscando favorecer la inclusión educativa y social a través del aprendizaje y los procesos de socialización. Para lograr esto, los EOE, promueven el trabajo en equipo mediante un abordaje interdisciplinario que involucra a todos los/as actores institucionales.

Esta perspectiva de intervención que se les otorga a los Equipos de Orientación Escolar se visualiza en las transformaciones propuestas en diferentes reglamentaciones de la provincia de Buenos Aires que han surgido en los últimos años. A partir de la posibilidad de acción que se les brinda en las mismas, se vuelve oportuno pensar la posibilidad de gestionar la comunicación en estos espacios, y desde allí indagar y conocerlos para contribuir en el análisis, problematización y reflexión de la incumbencia que tiene el campo comunicacional en espacios educativos en general, y en este dispositivo en particular.

